

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
Programa de Pós-Graduação em Serviço Social
Campus de Franca**

MARUSA FERNANDES DA SILVA

FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL: uma análise sobre a Educação Superior
Privada na Região Leste do Município de São Paulo

**FRANCA
2019**

MARUSA FERNANDES DA SILVA

FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL: uma análise sobre a Educação Superior Privada na Região Leste do Município de São Paulo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social. Área de Concentração: Serviço Social: trabalho e sociedade.

Linha de Pesquisa: Serviço Social: Formação e Prática Profissional

Orientadora: Profa Da Maria Cristina Piana

**FRANCA
2019**

S586f Silva, Marusa Fernandes da
FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL : uma análise
sobre a Educação Superior Privada na Região Leste
do Município de São Paulo / Marusa Fernandes da
Silva. -- Franca, 2019
144 p. : mapas + 1 CD-ROM

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual
Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências Humanas e
Sociais, Franca
Orientadora: Maria Cristina Piana

1. Ensino Superior. 2. Serviço Social. 3. Formação
Profissional. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.
Biblioteca da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca. Dados
fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

MARUSA FERNANDES DA SILVA

FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL: uma análise sobre a Educação Superior Privada na Região Leste do Município de São Paulo

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social. Área de Concentração: Serviço Social: trabalho e sociedade. Linha de Pesquisa: Serviço Social: Formação e Prática Profissional.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: _____
Professora Doutora Maria Cristina Piana

1º Examinador: _____

2º Examinador: _____

Franca/SP, ____ de _____ de 2019.

*Dedico este trabalho a todos/as
que almejam uma educação
crítica, que possibilite
a transformação social.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me permitir vivenciar essa experiência no tempo Dele e não no meu, pelo cuidado ao longo dessa jornada colocando anjos em meu caminho.

Chegar até este momento não foi solitário, muito pelo contrário, necessitei do auxílio de muitas pessoas nesse trajeto. Dessa forma, quero agradecer ao meu companheiro de vida, Fábio, pelo incentivo a buscar o que tanto almejo na minha vida profissional e pessoal, pelo apoio incondicional, sobretudo, pelos longos dias transcorridos desde o processo seletivo. Agradeço a minha maior riqueza, meu filho Matheus, que em cada olhar de despedida (quando me direcionava à Franca para participar das aulas, palestras, orientações) me dava força e acalento ao meu coração.

Aos meus pais, Silvana e José Rogério, com tantas palavras que poderia usar, nenhuma delas seria suficiente para agradecê-los por estarem junto comigo nessa jornada, sem o apoio incondicional de vocês (moral e físico), não seria possível concluir esta etapa. Hoje entendo todo o amor que advém da relação mãe/filha e pai/filha, quem dera eu possa retribuir tudo isso para vocês.

Ao meu irmão, João Vitor, que sempre me estimulou a estudar, pelas palavras certas na hora que eu mais precisei, pelo apoio e afeto.

Agradeço muito a minha orientadora, Profa Dra Maria Cristina Piana, pela acolhida na pós-graduação. A sua sabedoria, paciência e orientação foram muito valiosas nesse processo, como aprendi com você, obrigada.

Às minhas queridas amigas Marta, Gislene, Leonice e Ivonete, por todo incentivo para que eu pudesse ingressar na pós-graduação, pelo aprendizado e pelas inúmeras trocas, vocês são especiais.

Meu agradecimento ao meu cunhado Leandro e concunhada Mônica, por toda receptividade, acolhida, disponibilidade e carinho.

Às queridas professoras Josiani Julião e Celia Maria David, pela compreensão em um momento tão peculiar neste trajeto, pelo apoio e disponibilidade.

Minha eterna gratidão a Ana Joice, minha amiga Jô, com você esta caminhada foi mais leve e mais fácil (risos), obrigada por tantas trocas, tanto

aprendizado, apoio, auxílio, você foi um dos anjos que Deus me presenteou, ganhei uma amiga para a vida toda.

Agradeço ao Mauro, por todo suporte durante esse período, a cada resposta de e-mail, contato telefônico e auxílio, obrigada.

Ao Grupo PRAPES, pelo aprendizado, partilha, convivência e pela oportunidade, esse período foi muito rico.

A CAPES pela bolsa, possibilitando-me dedicar a pesquisa nesse período.

Por fim, agradeço a mim mesma, pela vida vivida, pela superação dos desafios, por todo enfrentamento realizado e por chegar até aqui, reconhecendo todas as minhas fragilidades, mas sem medir esforços para alcançar meus objetivos!

*“O essencial é saber ver,
Saber ver sem estar a pensar,
Saber quando se vê,
E nem pensar quando se vê,
Nem ver quando se pensa.
Mas isso (triste de nós que trazemos a alma vestida),
Isso exige um estudo profundo,
Uma aprendizagem de desaprender”
(Fernando Pessoa)*

SILVA, Marusa Fernandes da. **Formação em serviço social: uma análise sobre a Educação Superior Privada na Região Leste do Município de São Paulo**. 2019. 144f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2019.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de investigação, a formação profissional em Serviço Social na modalidade presencial em Instituição Privada segundo as Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social de 1996, da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS). A Formação em Serviço Social deve possibilitar ao discente o conhecimento de um projeto profissional comprometido com a transformação societária no sentido de propiciar igualdade e emancipação social, a partir de um olhar crítico da realidade embasadas nas dimensões: teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo. Ressalta-se que a educação é um direito, promulgado em 1988 através da Constituição Federal, contudo, salienta-se a fragilidade da sociedade neste atual contexto onde a educação passa de direito a mercadoria, sendo ofertada, sobremaneira, pelas instituições privadas a partir do empresariamento da educação, vivencia-se, assim, um retrocesso com relação a garantia do direito à educação. O objetivo geral da pesquisa é analisar a formação em Serviço Social no ensino privado presencial na Região Leste do município de São Paulo, segundo as Diretrizes Curriculares da ABEPSS/1996. O referencial teórico-metodológico foi o dialético-crítico, fundamentando-se no método materialismo histórico dialético em Marx, que possibilitou o conhecimento da realidade apoiado na concepção do todo, ou seja, os aspectos históricos, sociais e culturais que envolvem o objeto, através das categorias filosóficas: historicidade, totalidade e mediação. Procedimentos fundamentais dos tipos de pesquisa no desvelamento do real foram a bibliográfica e de campo. A pesquisa bibliográfica fundamentou-se a partir das seguintes categorias teóricas: Ensino Superior no Brasil, Formação em Serviço Social e Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social de 1996, referenciados pelos seguintes autores: Pereira (2007), Durham (2003), Behring (2008), Lima (2013), Guerra (2010), Montañó e Duriguetto (2011), Iamamoto (2013), (2015), ABEPSS (1996), dentre outros. O universo pesquisado foram as Instituições de Ensino Superior (IES) Privado e o recorte foi a região leste do município de São Paulo, dessa forma, a pesquisa efetivou-se em uma IES reconhecida pelo Ministério da Educação. A técnica utilizada foi a entrevista com roteiro semiestruturado. Os resultados da pesquisa revelaram que a formação no ensino superior privado está pautada no empresariamento da educação, onde se visa o lucro, sendo o docente e o discente afetados de várias formas, seja pela precarização e condições de trabalho, seja pela formação conteudista, fragmentada, aligeirada e não sequencial, opondo-se às Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, que visa a formação na sua totalidade, possibilitando ao discente interpretar a realidade, realizar mediações, compreender a unidade teoria e prática, dentre outros, a partir das dimensões teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo.

Palavras-chave: Ensino Superior. Serviço Social. Formação Profissional

SILVA, Marusa Fernandes da. **Social Service Training: An analysis of Private Higher Education in the Eastern Region of the Municipality of São Paulo.** 2019. 144f. Dissertation (Master in Social Work) – Faculty of Human and Social Sciences, Paulista State University "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2019.

ABSTRACT

The study of this research has as object, the professional training in Social Work in the face-to-face modality in Private Institution according to the General Guidelines for the Course of Social Work of 1996, of the Brazilian Association of Teaching and Research in Social Work (ABEPSS). Training in Social Work should enable the student to know a professional project committed to social transformation in order to foster equality and social emancipation, based on a critical view of reality based on the theoretical-methodological, ethical-political and technical dimensions -operative. It is emphasized that education is a social right, promulgated in 1988 through the Federal Constitution, however, it is highlighted the fragility of society in this current context where education goes from the right to merchandise, being offered, especially, by private institutions from of the entrepreneurship of education, there is a setback in relation to the guarantee of the social right to education. The general objective of the research is to analyze the Social Service training in private presential education in the Eastern Region of the city of São Paulo, according to the ABEPSS / 1996 Curricular Guidelines. The theoretical-methodological reference was the dialectic-critical, based on the method dialectical historical materialism in Marx, that made possible the knowledge of reality supported in the conception of the whole, that is, the historical, social and cultural aspects that involve the object, through of philosophical categories: historicity, totality and mediation. Fundamental procedures of the types of research in the unveiling of the real were the bibliographical and field. The bibliographical research was based on the following theoretical categories: Higher Education in Brazil, Training in Social Work and General Guidelines for the Social Work Course of 1996, referenced by the following authors: Pereira (2007), Durham (2003), Behring (2008), Lima (2013), Guerra (2010), Montañó and Duriguetto (2011), Iamamoto (2013), (2015), ABEPSS (1996), among others. The universe searched was the Institutions of Higher Education (IES) Privado and the cut was the eastern region of the city of São Paulo, in this way, the research took place in an IES recognized by the Ministry of Education. The technique used was the interview with semi-structured script. The results of the research revealed that training in private higher education is based on the entrepreneurship of education, where the profit is aimed at, being the teacher and the student affected in several ways, either by the precariousness and working conditions, or by the fragmented, , light and non-sequential, opposing the 1996 ABEPSS Curricular Guidelines, which aims at training in its totality, enabling the student to interpret reality, perform mediations, understand the unit theory and practice, among others, from the theoretical dimensions - methodological, ethical-political and technical-operational.

Keywords: Higher Education. Social Service. Professional Qualification

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mapa da região metropolitana de São Paulo.	27
Figura 2. Mapa das regiões, prefeituras e distritos da cidade de São Paulo.	29

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Evolução das matrículas em estabelecimentos públicos e privados no ensino superior brasileiro (1993-2001).....	41
Quadro 2. Legislações e decretos (1966-1971).....	43
Quadro 3. Principais ações do governo Lula da Silva na política de educação superior (2003 - 2010).....	65
Quadro 4. Cursos de Serviço Social no Estado de São Paulo.	71
Quadro 5. Cursos de Serviço Social a nível nacional (1999-2009).	72
Quadro 6. Cursos de Serviço Social a nível nacional (2009-2016).	73
Quadro 7. Período matutino, semestre do curso e semestre cursado.....	95
Quadro 8. Período noturno, semestre do curso e semestre cursado.	96
Quadro 9. Disciplinas e ementas do primeiro semestre.	129
Quadro 10. Disciplinas e ementas do segundo semestre.	130
Quadro 11. Disciplinas e ementas do terceiro semestre.	131
Quadro 12. Disciplinas e ementas do quarto semestre	132
Quadro 13. Disciplinas e ementas do quinto semestre.	133
Quadro 14. Disciplinas e ementas do sexto semestre.....	134
Quadro 15. Disciplinas e ementas do sétimo semestre.....	136
Quadro 16. Disciplinas e ementas do oitavo semestre.....	137

LISTA DE SIGLAS

ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABESS – Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social
ABESS – Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social
ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CBAS – Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais
CEAS – Centro de Estudos e Ação Social de São Paulo
CEDEPSS – Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social
CF – Constituição Federal
CFAS – Conselho Federal de Assistentes Sociais
CFESS – Conselho Federal de Serviço Social
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CNE – Conselho Nacional de Educação
CRAS – Conselho Regional de Assistentes Sociais
CRESS – Conselho Regional de Serviço Social
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DC – Diretrizes Curriculares
EAD – Ensino à Distância
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ESS – Escolas de Serviço Social
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FHTM – Fundamentos Históricos Teóricos e Metodológicos do Serviço Social
FMI – Fundo Monetário Internacional
GT – Grupo de Trabalho
IES – Instituição de Ensino Superior
IFET – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JK – Juscelino Kubitschek
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação

NDE – Núcleo Docente Estruturante

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PEPP – Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social

PIB – Produto Interno Bruto

PRADE – Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PT – Partido dos Trabalhadores

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SINAPSES - Sistema Nacional de avaliação e Progresso do ensino superior

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I – PERCURSO METODOLÓGICO	21
1.1 Cenário da Pesquisa	27
1.2 Participantes da Pesquisa	31
1.2.1 Docentes e coordenação do Curso de Serviço Social	31
1.2.2 Discentes do Curso de Serviço Social.....	32
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990	34
2.1 A contra-reforma do Estado e os impactos do neoliberalismo na Educação Superior.....	47
2.1.1 Aspecto Mundial sobre a implantação do modelo neoliberal.....	47
2.1.2 Impactos do Neoliberalismo no Brasil a partir de 1990	53
2.2 Dados históricos da Educação Superior no Brasil a partir de 1990.....	57
2.3 Projeto de Expansão do Ensino Superior em Serviço Social no Brasil	70
CAPÍTULO III – FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL SEGUNDO AS DIRETRIZES CURRICULARES DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS).....	74
3.1 Movimento de Reconceituação e a Formação Profissional.....	75
3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais da ABEPSS e Projeto da Profissão	79
3.3 A Formação Profissional em Instituição Superior Privado.....	88
3.3.1 Análise das entrevistas realizadas com os discentes.....	88
3.3.2 Análise das entrevistas realizadas com os docentes e coordenação do curso de Serviço Social.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS.....	116
APÊNDICES	125
ANEXOS	138

INTRODUÇÃO

A escolha do tema desta dissertação ocorreu no ano de 2014, a partir da inserção da pesquisadora no espaço da docência. A observação cotidiana dos dilemas apresentados pelos discentes no confronto entre suas vivências pessoais e o aprendizado acadêmico, isto é, o conhecimento da dimensão teleológica do Serviço Social e sua expectativa inicial em relação a profissão, somados ao empresariamento da educação e a formação voltada ao acúmulo do capital, fez surgir o interesse em pesquisar tal realidade e seus reflexos na formação profissional.

A formação em Serviço Social vai além da conquista do título de “Assistente Social”, remete ao conhecimento de um projeto profissional comprometido com a transformação societária no sentido de propiciar igualdade e emancipação social, a partir de um olhar crítico da realidade embasado no Projeto Ético-Político Profissional.

Diante de um cenário de regressão dos direitos promulgados na Constituição Federal de 1988, percebe-se uma tendência que condiciona a educação superior as necessidades do mercado, objetivando o atendimento às respostas do mundo do trabalho globalizado, que nos rumos neoliberais articulam e estimulam a formação fragmentada por setores de atendimento de políticas focalistas e terceirizadas. Conforme assevera Iamamoto (2015, p. 436):

A subordinação da educação à acumulação de capital compromete a qualidade do ensino superior e sua função pública, gera o desfinanciamento do ensino público superior, desvaloriza e desqualifica a docência universitária ante as cumulativas perdas salariais e elimina a pesquisa e a extensão das funções precípuas da universidade.

A educação sendo realizada pelo capital e ofertada como uma mercadoria, evidencia-se pela ampliação no número de instituições de ensino privado, possibilitando o ingresso de alunos a partir de financiamentos com vistas ao lucro. Observa-se, também, a ausência do incentivo às universidades públicas, referente a contratação de professores, melhorias físicas nas universidades, incentivos à pesquisa, ensino e extensão.

Neste contexto a educação no Brasil demonstra uma tendência que se distancia ao direito de educação, ou seja, revela-se uma educação que forma alunos

para a massa de manobra da classe dominante, voltados a atingir objetivos do mercado, conforme aponta Guerra (2010, p. 728):

Ocorre que as universidades têm tornado “fábricas de diplomas”, e se há fábricas de diplomas é porque existem compradores. [...] é necessário forjar um perfil de estudante adequado a essa lógica de banalização, aligeiramento e precarização do ensino e da educação superior.

Nem é preciso dizer que essas estratégias se confrontam com os princípios básicos da nossa formação profissional centradas na qualidade, rigorosidade, publicidade e gratuidade.

Evidencia-se uma formação antagônica ao que é proposto pelo Projeto Ético-Político Profissional (PEPP), no qual possibilita realizar a leitura da sociedade a partir da unidade teoria e prática, embasado nas dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, com vistas a formar assistentes sociais críticos, capazes de investigar e interpretar a realidade social.

O projeto profissional do Serviço Social pauta-se no Código de Ética de 1993, que contempla os direitos, deveres, princípios, sigilo, dentre outros; a Lei de Regulamentação da Profissão que dispõe sobre a profissão de assistente social, as atribuições, competências, dentre outros e as Diretrizes Curriculares (DC) da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) de 1996, que possibilita uma universalização e qualidade no ensino, conforme estabelece a ABEPSS (1996, p. 4):

[...] Diretrizes [...] que estabeleçam um patamar comum, assegurando, ao mesmo tempo, a flexibilidade, descentralização e pluralidade no ensino em Serviço Social, de modo a acompanhar as profundas transformações da ciência e da tecnologia na contemporaneidade. Os novos perfis assumidos pela questão social frente à reforma do Estado e às mudanças no âmbito da produção requerem novas demandas de qualificação do profissional, alteram o espaço ocupacional do assistente social, exigindo que o ensino superior estabeleça padrões de qualidade adequados.

Dessa forma as DC propõem uma formação na sua totalidade que permita ao discente realizar mediações a partir da unidade teoria e prática durante todo o processo de ensino-aprendizagem, ultrapassando a mercantilização da educação,

possibilitando a construção do conhecimento e a realização do tripé ensino-pesquisa-extensão.

Considera-se que é no processo de formação profissional, a partir do conhecimento do referencial teórico crítico, que se compreende a gênese do Serviço Social e seu objeto de intervenção (questão social), sendo possível realizar a leitura da realidade, e, transformá-la.

O objeto do estudo ora apresentado é, A formação profissional em Serviço Social na modalidade presencial em Instituição Privada segundo as DC para o Curso de Serviço Social de 1996, da ABEPSS. Dessa maneira, o estudo proposto tem como objetivo geral analisar a formação em Serviço Social no ensino privado presencial na região leste do município de São Paulo.

A pesquisa legitima sua relevância por realizar um estudo sobre a formação presencial, em Serviço Social, numa realidade em que a educação passa a ser ofertada pelo capital e o direito a educação não é efetivado. Dessa forma, apresenta-se na sociedade uma relação de classes, acentua-se a formação aligeirada, escassa de reflexão crítica, propositiva, que permita pensar a sociedade em sua totalidade, bem como a precarização das relações e condições do trabalho do docente.

Destarte, tal proposta de pesquisa se apresenta de forma a contribuir com as análises sobre a formação presencial em Serviço Social, revelando o empresariamento da educação e a precarização da formação profissional, de forma a não culpabilizar os participantes envolvidos nesta pesquisa, mas indicar o aumento das Instituições de Ensino Superior (IES) privada acompanhado pelas isenções fiscais.

Este estudo fundamenta-se no método dialético-crítico, no qual realiza uma análise sobre a realidade social através da historicidade, ou seja, a forma como a sociedade se apresenta, as transformações que ocorreram (econômica, política e social), a relação de classes existente, a implantação de políticas neoliberais, a desresponsabilização do Estado frente aos direitos sociais, dentre outros. O método sustenta-se em categorias filosóficas que darão auxílio para que a pesquisa seja realizada, dentre eles estão a complexidade, dialeticidade, praxidade, cientificidade, historicidade, totalidade, concreticidade e outras.

Esta pesquisa fundamenta-se nas categorias historicidade, totalidade e mediação, a partir dessas categorias será possível compreender a educação

superior no Brasil através da sua historicidade e totalidade, sendo possível realizar mediações a partir do tempo presente. Dessa forma, será realizada uma análise sobre as IES, sua expansão e as formas de educação proposta pelo ensino privado.

A dissertação apresenta-se em três capítulos: No primeiro capítulo, Percurso Metodológico, é abordado os aspectos metodológicos da pesquisa, bem como o universo da pesquisa. Pode-se dizer que o percurso metodológico é a centralidade da pesquisa, é através dele que o leitor tem a oportunidade de visualizar e compreender todo caminho percorrido pela pesquisadora, através da exposição do método utilizado, do local de realização e participantes da pesquisa, bem como do problema, objetivos e pressuposto.

No segundo capítulo, A educação superior no Brasil a partir da década de 1990, remete ao estudo da história da educação superior no Brasil, bem como implantação e expansão. Para tanto foi realizado uma breve explanação histórica sobre a educação a partir de 1930, década em que o Serviço Social se instaura no Brasil, tendo como pano de fundo a implantação e a expansão da educação superior.

O terceiro capítulo Formação em Serviço Social no Brasil alude a formação em Serviço Social pós Movimento de Reconceituação da profissão (1990), sustentado no Projeto Ético-Político Profissional, principalmente nas Diretrizes Curriculares, possibilitando um estudo sobre a formação profissional, sendo finalizado com a pesquisa de campo a partir da análise das entrevistas realizadas em uma Universidade da Região Leste do município de São Paulo.

A pesquisa objetivou analisar a formação em Serviço Social no ensino privado presencial na região leste do município de São Paulo, a partir da compreensão da transformação da profissão, juntamente com a transformação da sociedade brasileira, perpassando os aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos. Dessa forma, o recorte realizado para a efetivação da pesquisa foi a formação presencial nas IES privada, que se apresenta como uma formação aligeirada, fragmentada e mercantilizada, assim a educação demonstra uma tendência de ser ofertada como um produto, ultrapassando a perspectiva do direito. Nesta perspectiva, o Estado se ausenta da responsabilidade em garantir a educação superior para a sociedade, dessa forma o que deveria ser realizado pelo poder público passa a ser efetivado pelo setor privado, financiado pelo Estado (a partir da isenção de impostos destas empresas) e pelo discente, que efetiva o pagamento pelo serviço ofertado.

CAPÍTULO I – PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico da pesquisa é o que direciona todo o trabalho estudado pelo pesquisador, dessa maneira, pode-se afirmar que é a base de todo percurso trilhado e será explicitado neste capítulo.

A pesquisa científica possibilita conhecer o movimento da realidade, com o intuito de responder as indagações realizadas pelo pesquisador, assim a teoria e a prática se conectam num constante processo de transformação, construção e reconstrução, propiciando a reflexão da vida cotidiana; conforme afirma Minayo (2012, p.16) “[...] é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente a realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação [...]”.

A escolha do método para a realização de qualquer pesquisa se faz fundamental na medida em que esta busca o caminho do objeto, ou seja, é o método que vai propiciar o entendimento do que está sendo estudado, realizando uma articulação do teórico com o concreto.

A pesquisa foi realizada a partir do referencial dialético-crítico, que possibilita o conhecimento da realidade apoiado na concepção do todo (totalidade), ou seja, os aspectos históricos, sociais e culturais que envolvem o objeto, viabilizando ultrapassar a aparência e ir na essência, conforme reitera Netto (2011, p. 22):

[...] o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou.

A utilização desse referencial encontra-se na própria investigação, uma vez que é na realidade concreta que é possível compreender a essência do objeto e a forma como se apresenta na realidade, suas determinações. Netto (2011, p.53) afirma que “[...] o método implica, pois, para Marx, uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações”, dessa forma é possível compreender o objeto estudado a partir da compreensão dos participantes.

Para tanto, tal método, se fundamenta em paradigmas epistemológicos, que segundo Severino (2017, p.126), “são [...] necessárias para a produção do conhecimento científico”, baseado em categorias filosóficas, pois para Prates, as categorias “[...] podem ser definidas como elementos que, sendo partes constitutivas, auxiliam a explicar um fenômeno, uma relação e/ou um movimento da realidade; ao mesmo tempo, podem orientar processos interventivos” (PRATES, 2017, p. 117), assim, tais categorias auxiliam para explicar o fenômeno/real a partir a partir do todo articulado.

Algumas categorias filosóficas que sustentam o método são: totalidade, historicidade, complexidade, dialeticidade, praxidade, concreticidade, praxidade e outras. Contudo, as categorias filosóficas que sustentaram essa pesquisa foram: historicidade, totalidade e mediação, sendo fundamentais para a explicitação da realidade investigada. O destaque à historicidade, integra a sociedade em suas diversas transformações nas palavras de Marx e Engels (2010, p. 65):

Se baseia no processo real de produção, partindo da produção material da vida imediata; e concebe a forma de troca conectada a esse modo de produção e por ele gerada (isto é, a sociedade civil em suas várias fases) como o fundamento de toda história, apresentando-a em sua ação enquanto Estado e explicando a partir dela o conjunto dos diversos produtos teóricos e formas da consciência – religião, filosofia, moral etc. – e seguindo seu processo de nascimento a partir dessas produções; o que permite então, naturalmente, expor a coisa em sua totalidade (e também analisar a ação recíproca entre os diferentes aspectos).

Dessa forma, é fundamental pesquisar a história afim de realizar uma análise sobre determinado objeto, aqui a formação em Serviço Social na modalidade presencial em instituição privada. A totalidade é uma categoria articulada, concreta e dinâmica na estrutura da sociedade, sua efetivação se dá a partir de mediações, sendo possível quando ultrapassa a aparência e busca-se a essência, conforme afirma Kosik (1989, p.120) “[...] a realidade concreta só é alcançada quando compreendida para além de sua aparência”.

É com a mediação que é possível realizar a análise do que está sendo pesquisado, a partir dos conteúdos históricos. A mediação é movimento, articulação dinâmica e processual entre as partes, considerando que cada parte se constitui em

uma totalidade parcial, também complexa, sendo possível através da “tríade singular-universal-particular”, conforme elucida Pontes (1999, p. 8):

A dialética entre o universal e singular processa-se através da particularidade, que no dizer de Lukács é um campo de mediações. É neste campo de mediações que os fatos singulares se vitalizam com as grandes leis da universalidade, e a universalidade se embebe da realidade do singular.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar a formação em Serviço Social no ensino privado presencial na região leste do município de São Paulo, tendo como universo as faculdades da região leste do município de São Paulo. E como objetivos específicos: compreender as condições educacionais do discente, bem como seu desempenho para um aprendizado reflexivo e crítico, analisar se ocorre o tripé ensino, pesquisa e extensão e pesquisar as condições de trabalho dos docentes e coordenadores do curso de Serviço Social.

A formação em Serviço Social deve possibilitar descortinar o olhar do discente para as expressões da questão social, levando em consideração as desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas presentes na sociedade de classes. Dessa forma, o problema da pesquisa ora apresentado sustenta-se em responder a indagações sobre esta formação, ou seja, qual é a formação que os discentes do ensino superior privado na região leste do município de São Paulo estão submetidos?

Isto posto, esta pesquisa buscou analisar se a formação condiz com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, bem como com o PEPP do Serviço Social de 1993. A partir de tais indagações, tem-se como questões norteadoras: Quais são as características do Ensino Superior Privado na região leste do município de São Paulo? De que maneira as políticas neoliberais influenciam na Educação Superior? O discente consegue visualizar a unidade teoria e prática em seu campo de estágio?

A importância da formação presencial para o Curso de Serviço Social baseia-se, primeiramente, na relação social que é possibilitada ao discente, não só no convívio do ambiente universitário, como também nas relações que realiza ao longo da jornada da sua formação profissional. Almeja-se que a universidade seja o lócus do conhecimento, proporcionando ao discente apreender aspectos da realidade social como não fazia anteriormente, realizando a interlocução ensino, pesquisa e

extensão a partir de debates realizados em sala de aula, bem como da sua apropriação aos espaços socio-ocupacionais do Serviço Social a partir da inserção no estágio, dialogando com a comunidade por meio de atividades extraclasse e, ainda a realização da pesquisa sobre a realidade.

Contudo, nem sempre esse espaço de conhecimentos é ofertado pelas universidades, isso ocorre por diversas questões, a saber: os alunos que estão inseridos nas universidades privadas, em sua maioria, são alunos trabalhadores que dependem desse sustento, ou seja, têm longa jornada diária e cursam o ensino superior no período noturno; não há obrigatoriedade para as universidades efetivarem o tripé ensino, pesquisa e extensão, contribuindo com a tendência de que a formação ofertada recorra à lógica mercadológica, voltada ao processo de acúmulo do capital.

A pesquisa evidencia sua relevância ao analisar a formação presencial, uma vez que os estudos sobre a formação em Serviço Social tendem a ser realizados, em sua maioria, sobre o Ensino a Distância (EAD), contudo ressalta-se que o ensino presencial nas IES privada é uma realidade e há necessidade de compreensão de como está sendo realizado, uma vez que é na formação que se gesta o futuro profissional e é na formação que se apreende o PEPP.

Considera-se como pressuposto da pesquisa que a formação presencial ofertada pela IES privadas está direcionada para a formação a partir do modelo empresarial de educação, ou seja, ao processo de acumulação do capital, respondendo as estimativas do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI).

Foi realizada a pesquisa bibliográfica que buscou aprofundar o processo histórico, tendo em vista que esta é a única forma de conhecer fatos e dados já publicados. Foram estudadas obras que tratam das questões específicas relacionadas ao Ensino Superior no Brasil, Formação em Serviço Social e Conjuntura Social Brasileira a partir III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, (CBAS) conhecido como Congresso da Virada (1979), marcado pelo Movimento de Reconceituação da profissão no país, caracterizando-se um marco na ruptura de ações conservadoras dos profissionais, iniciando assim a construção de uma profissão crítica, pautada no PEPP. Dentre eles destacam-se: Carvalho (2013); Chaui (2003); Durham (2003); ABEPSS (1996); CFESS/CRESS (2012); Guerra (1995), (2010), (2013); Iamamoto (2012), (2013), (2015); Pereira (2007); Berhing

(2008); Berhing e Boschetti (2008), Iamamoto e Carvalho (2014), Netto (2007) e outros. Bem como dados do ensino superior privado em nível estadual e nacional (a partir de 1995) por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Foi realizada pesquisa de campo, que se caracteriza por realizar um estudo no local do objeto pesquisado, conforme afirma Minayo (2012, p. 26):

O trabalho de campo consiste em levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa. Essa fase combina instrumentos de observação, entrevistas ou outras modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisadores, levantamento de material documental e outros. Ela realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação e refutação de hipóteses e de construção de teoria. O trabalho de campo é uma fase central para o conhecimento da realidade [...].

A técnica utilizada foi a entrevista, que tem como objetivo apreender informações sobre o objeto pesquisado a partir da interação do pesquisador e participante da pesquisa, como destaca Minayo (2012, p. 64):

Entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal [...] é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo.

Dessa forma, a entrevista contou com um roteiro semiestruturado, afim de atingir os objetivos da pesquisa. A entrevista semiestruturada, no entendimento da Minayo (2012, p. 64) “[...] combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. As entrevistas foram gravadas com o recurso do aparelho celular e, posteriormente transcritas visando a totalidade das mesmas.

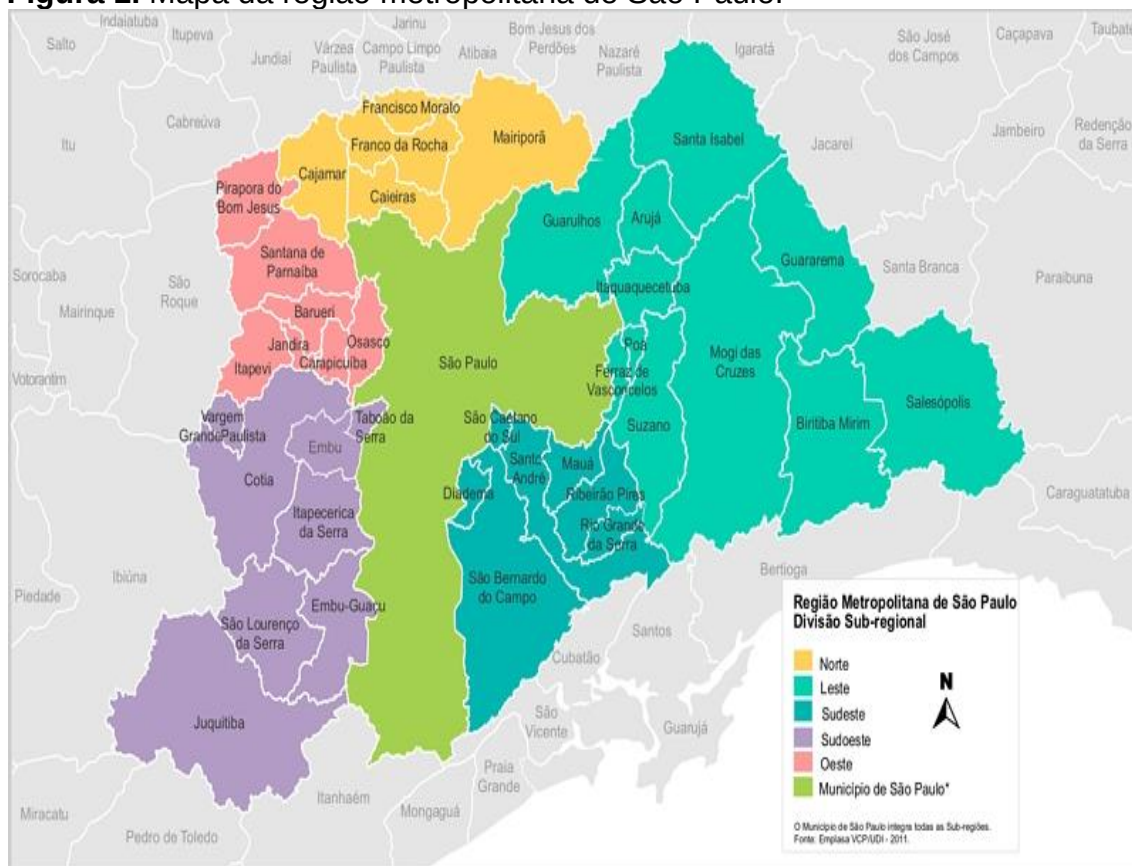
O procedimento de análise e interpretação dos dados ocorreram a partir de categorias teóricas: Educação Superior Privada, Formação em Serviço Social, DC para o Curso de Serviço Social da ABEPSS. E das categorias do método materialismo histórico dialético, acima citadas: historicidade, totalidade e mediação. A análise e interpretação dos dados ocorreram a partir da fala dos participantes, que propiciou uma interação entre pesquisador e campo e/ou participante da pesquisa,

visando entender o “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2012, p.21), o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis. Foi possível uma melhor aproximação e leitura da realidade, buscando avaliar e compreender as relações sociais que estão determinadas no contexto histórico.

1.1 Cenário da Pesquisa

A pesquisa foi realizada no município de São Paulo, que faz parte da região metropolitana, somando um total de 39 municípios, conforme Figura 1:

Figura 1. Mapa da região metropolitana de São Paulo.



A região metropolitana é considerada o maior polo de riqueza nacional.

Em 2016, seu Produto Interno Bruto (PIB) correspondia a aproximadamente 17,7% do total brasileiro e a quase metade do PIB

paulista (54,35%). Vivem nesse território quase 50% da população estadual, aproximadamente 21,6 milhões de habitantes, segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para 2018. A metrópole centraliza importantes complexos industriais (São Paulo, ABC, Guarulhos e Osasco), comerciais e, principalmente, financeiros (Bolsa de Valores), que dinamizam as atividades econômicas no país. (EMPLASA, 2019).

O município de São Paulo caracteriza-se pela grande infraestrutura nas diversas áreas, como cultura, turismo, transporte, gastronomia, dentre outros, além de ser o centro das deliberações políticas. Com uma área de 1.521,110 km², dessa forma é a maior e mais populosa cidade brasileira; devido sua extensão o município divide-se por regiões, a partir de prefeituras regionais e distritos, conforme Figura 2.

Figura 2. Mapa das regiões, prefeituras e distritos da cidade de São Paulo.



Fonte: SMDU (2010).

O universo de realização do estudo são as IES privada, com o recorte da Região Leste do município de São Paulo, composto por 12 Prefeituras Regionais

(Figura 2). Após delimitado a Região, foi realizada uma pesquisa no dia 30 de outubro de 2017 no site do E-MEC, constatou-se que há quatro Universidades que tem o curso de Serviço Social na modalidade presencial (reconhecidas pelo MEC), assim, foram elencadas três universidades, tendo em vista a proximidade dos distritos e o tempo para realização da pesquisa.

Posteriormente, foi encaminhado e-mail, realizado contato telefônico na instituição e, também, via aplicativo WhatsApp, com os coordenadores do curso, solicitando autorização para realização da pesquisa. A primeira universidade não respondeu aos contatos realizados; a segunda universidade solicitou que fosse encaminhado o projeto de pesquisa para que a mesma pudesse ser autorizada pela instituição, contudo, depois de várias tentativas de contato (telefone da instituição, aplicativo de WhatsApp e e-mail), não houve retorno da instituição; a terceira universidade aceitou participar da pesquisa, e auxiliou no que foi necessário para sua efetivação.

A universidade pesquisada tem o Curso de Serviço Social desde 2012/1, a equipe de docentes tem titulação na área e em áreas afins, como exemplo: direito, ciências sociais, psicologia. A carga horária do Curso soma 3800 horas, divididas em: Disciplinas, Oficinas Temáticos, Núcleos e Supervisão Acadêmica (3200), Atividades Complementares (200) e Estágio Curricular Obrigatório (400). Atualmente (2019) consta com três turmas no período noturno, sendo 7º, 6º e 1º semestres, demonstra-se, assim, um abismo de cinco semestres sem o ingresso de novos discentes no curso.

O projeto de pesquisa foi submetido na Plataforma Brasil e aprovado após análise pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista (Unesp) Campus Franca, sendo observados os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e descrição, conforme Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, assim como Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde; sendo realizada no segundo semestre de 2018. Ressalta-se, que o local pesquisado está submetido ao sigilo ético e não será identificado, os nomes das participantes da pesquisa são fictícios.

A entrevista com os participantes da pesquisa ocorreu após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética, foi realizado contato com a coordenação do Curso solicitando orientações de como transcorrer com a efetivação das entrevistas, a mesma encaminhou o contato das professoras para que a

pesquisadora efetivasse o contato e agendasse o melhor dia e horário para a sua realização. Com relação aos participantes discentes foi encaminhado o contato da coordenadora de estágio que auxiliou para a pesquisa fosse efetivada.

1.2 Participantes da Pesquisa

As participantes da pesquisa foram: a coordenadora do curso de Serviço Social, as docentes Assistentes Sociais e as discentes. O critério de escolha das participantes foram os seguintes:

- * Docentes: por se tratar de uma pesquisa em que o objeto da mesma é a formação em Serviço Social, foi priorizado realizar com todos os docentes assistentes sociais,

- * Discentes: foi realizado uma amostra com discentes inseridos no estágio (períodos matutino e noturno), cursando, o último semestre da graduação, encaminhados pela coordenadora de estágio. Entende-se que estes alunos possuem maior aporte teórico que possibilita ter um olhar crítico da realidade e sob a formação.

1.2.1 Docentes e coordenação do Curso de Serviço Social

Foi realizado o contato com as docentes via telefone, informando sobre a pesquisa ora apresentada e indagando se haveria interesse e possibilidade de participação, assim, o contato ocorreu com seis profissionais, dentre as quais uma recusou-se a participar da pesquisa. Dessa forma foram realizadas cinco entrevistas somando as docentes e a coordenação do curso de Serviço Social.

Acerca do perfil profissional das entrevistadas há uma (1) professora especialista, duas (2) professoras doutoras, duas (2) professoras mestras. Constatou-se que todas as participantes da pesquisa possuem mais de um vínculo empregatício, realidade que se faz presente na atual conjuntura, reflexo da precarização e flexibilização do trabalho, a partir de alterações na legislação, terceirização, informalidade, dentre outros, conforme revela Guerra (2010, p. 720):

Comparece hoje nos espaços laborais do assistente social o crescente aumento de profissionais que possuem mais de um vínculo de trabalho, o que caracteriza o pluriemprego, bem como se observa a inserção socioprofissional em duas ou mais políticas sociais, rotatividade no emprego, instabilidade e insegurança, jornada de trabalho extensa (cumpre carga horária de mais de dez horas diárias de trabalho), além do sobretrabalho ao qual a mulher encontra-se submetida.

O regime de trabalho do profissional está pautado na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), porém, nota-se, que apenas uma das entrevistadas – coordenadora – trabalha com o regime parcial de horas (somando 20 horas semanais), as demais são horistas da Instituição, cumprindo uma carga horária semanal que varia de oito a doze horas; contudo, ressalta-se que essas horas correspondem ao trabalho realizado em sala de aula, não há remuneração destinada à preparação da aula, bem como correção de trabalhos e avaliações realizadas pelos discentes.

1.2.2 Discentes do Curso de Serviço Social

A escolha dos discentes ocorreu após contato com a coordenadora de estágio (que auxiliou a realização do contato com os discentes), por intermédio da coordenadora do curso. Foi realizado contato com a coordenadora de estágio via telefone, a mesma informou que haviam 18 alunos cursando o oitavo (8º) semestre do curso (período matutino e noturno), dentre estes, informou quais eram os alunos que estavam inseridos no campo de estágio e direcionou seis discentes para a realização da entrevista, sendo três do período matutino e três do período noturno.

Foi realizado contato telefônico com as discentes, e agendado a data e horário para a realização da entrevista. Contudo, não foi possível realizar entrevista com uma discente, pois a mesma não compareceu na data marcada, e, posteriormente, devido divergência na agenda da discente e pesquisadora não foi possível a realização da mesma.

Ressalta-se que as cinco discentes entrevistadas eram mulheres e tinham idade superior a quarenta anos e apenas duas realizavam estágio remunerado, ambas na prefeitura – cidade de São Paulo e Diadema – região metropolitana.

As entrevistas foram realizadas na Universidade (em dia e horário disponibilizado pelas participantes) em local reservado, preservando o sigilo e a

ética da pesquisa. As alunas se apresentavam muito dispostas e empenhadas em contribuir com a pesquisa.

CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

Para compreender a educação superior no Brasil a partir da década de 1990 foi realizado uma breve contextualização histórica sobre o tema ora proposto, bem como a criação, implantação e expansão no Brasil. Desta maneira, tal exposição inicia-se nos anos de 1930, uma vez que, é nesta década – especificamente em 1936, que ocorre a implantação do primeiro Curso de Serviço Social no Brasil.

A partir da década de 1930 inicia-se o processo de modernização capitalista no país¹, junto a industrialização e urbanização nacional, cuja principal finalidade era intensificar a economia, a partir da precarização do trabalho e diminuição dos salários. Neste período houve, ainda, um grande número de pessoas que estavam deixando a zona rural e migrando para a zona urbana, gerando desemprego, falta de moradia e outras expressões da questão social², contudo, não era objetivo do Estado zelar e garantir direitos a população; como expõe Matoso (1996) *apud* Pereira (2007, p. 97):

O papel do Estado varguista [1930-1945] foi estruturante para o novo padrão produtivo brasileiro, com o processo de substituição de importações, a consolidação da indústria brasileira e a crescente incorporação do padrão de industrialização norte-americano. O país incorporou tardia e lentamente o padrão produtivo e tecnológico da Segunda Revolução Industrial – entre as décadas de 1930 – 1950 -, sob uma forma restringida e em seu “devido” lugar: situado na periferia da divisão internacional sócio-técnica do trabalho. Portanto, o período que transcorre da década de 1930 aos anos 1950 é caracterizado pela subordinação das necessidades sociais – o que inclui a educação – ao projeto de modernização do país.

Dessa maneira, a proposta do Governo Vargas era construir uma sociedade industrial. A partir da migração das pessoas da zona rural para zona urbana e o aumento das expressões da questão social, ocasionou a criação das primeiras Escolas de Serviço Social no Brasil³.

¹ “O período de 1930 a 1945 propiciou a inserção do país no processo de modernização capitalista, na quadra monopolista do capitalismo mundial e iniciou o processo de urbanização e industrialização brasileiro, com o devido controle e repressão da classe trabalhadora, cooptando sujeitos coletivos através do processo de verticalização dos sindicatos atrelados ao Estado corporativo. Tal dinâmica foi coerente com a lógica histórica de nossas elites realizarem transformações “pelo alto”, sem a incômoda manifestação dos “de baixo”. (PEREIRA, 2007, p.96)

² “A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo o seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção, mais além da caridade e da repressão [...]”. (IAMAMOTO; CARVALHO, 1982, p. 77-78 *apud* IAMAMOTO, 2015, p. 168).

³ Este tema será abordado no próximo capítulo 3.

Com o processo de modernização capitalista houve a necessidade de qualificar a mão de obra, dessa maneira “[...] a educação foi chamada nesse período para remodelar o ensino, com o treinamento e qualificação da força de trabalho [...]” (PEREIRA, 2007, p. 105). Então entre os anos de 1930 e 1937 houve a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Estatuto das Universidades Brasileiras e a criação da Universidade de São Paulo (USP)⁴.

O Estatuto das Universidades Brasileiras, instituído através do decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, organizava o ensino superior em todo o país e vigorou durante 30 anos. Estavam previstas duas formas de organização do ensino – em universidades e institutos isolados –, além de estabelecer que o ensino deveria ser pago, inclusive nas instituições oficiais. (CUNHA, 1983 *apud* PEREIRA, 2007, p. 106).

Contudo, o Estatuto das Universidades Brasileiras evidencia a política educacional como política autoritária, dificultando a carreira docente, uma vez que prevalecia a cátedra nas instituições isoladas, faculdades e escolas, contrário às propostas dos liberais, que propunham “[...] a criação de uma universidade no Brasil, que produzisse pesquisa “livre e desinteressada” e formasse as elites dirigentes do país” (PEREIRA, 2007, 107) de maneira que ocorresse a “liberdade de ensino”.

Salienta-se o papel da Igreja Católica na criação de faculdades, na década de 1940, e, posteriormente, transformadas em universidades, sendo a primeira no Rio de Janeiro. Constata-se que sua principal função era de qualificar a mão de obra, com o intuito de contribuir com o processo de modernização capitalista, iniciado nos anos 1930 com o Governo Vargas; reforçando o Estado Novo, juntamente com o setor privado.

Em relação aos dois momentos distintos do Governo Vargas, no que se refere à ação do Estado na economia e na regulação social, pode-se observar, no campo educacional, o período inicial (1930/1935), de rearticulação de forças e disputas entre projetos educacionais, e, num segundo momento (1937/1945), uma intervenção mais ativa do Estado e sua aliança com a igreja. O ensino superior teve a importante função de formar intelectuais orgânicos necessários ao

⁴ Esta política educacional foi implantada no Governo Vargas entre os anos de 1930-1937, período no qual haviam disputas de projetos educacionais liberais e autoritários. Diferente do período entre 1937-1945 onde prevaleceu o projeto autoritário (PEREIRA, 2007, p. 101-107)

processo de modernização capitalista do país, como demonstrado através das iniciativas estatais, mas também particulares (Igreja e empresariado). (PEREIRA, 2007, p. 111).

Entre os anos de 1940 e 1964 caracteriza-se pela crise do Estado Novo, somado às questões internacionais. Neste período ocorre “[...] o avanço da hegemonia norte americana, o pacto “fordista-keynesiano” – localizado nos países centrais capitalistas – e, nos países do “Terceiro Mundo”, a disseminação da ideologia desenvolvimentista” (PEREIRA, 2007, p.120). A ideologia desenvolvimentista significou o progresso do capital e a intervenção norte americana no mercado mundial, sobremaneira nos países periféricos.

Segundo Durham (2003), a expansão do ensino superior entre os anos de 1945-1960 foi realizada de forma lenta, posteriormente iniciou o processo de expansão.

O sistema de ensino superior no Brasil no período pós-guerra que vai de 1945 até a instauração do Regime Militar, em 1964, continuou se expandindo de forma lenta até 1960. [...] Foi nesta época que a rede de universidades federais se formou, que foi criada a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (a primeira de uma série de universidades católicas), que o sistema universitário estadual paulista se expandiu e que surgiram todas as instituições menores, estaduais e municipais, em todas as regiões do país. Entre 1946 e 1960 foram criadas 18 universidades públicas e 10 particulares. A maioria destas era confessional. (DURHAM, 2003, p.9).

Dessa maneira, a segunda metade da década de 1950⁵ tem como característica a ideologia desenvolvimentista, o então Presidente da República Juscelino Kubitschek – JK, propõe o desenvolvimento do Brasil com seu slogan “50 anos em 5”, conforme aponta Leher (1998) *apud* Pereira (2007, p. 126):

[...] o “atraso” do país seria passível de se equacionar através do impulso do capital estrangeiro, da realização de grandes obras, como Brasília, e, também, da educação da população, como o desenvolvimento das comunidades e a utilização de mão-de-obra gratuita da população, em mutirões, para a construção da infraestrutura urbana (como creches, escolas, postos de saúde), como instrumento mediador de passagem do subdesenvolvimento ao desenvolvimento. A educação, no contexto da ideologia desenvolvimentista, adquiriu, pois, um caráter instrumental, como um

⁵ “O governo Dutra, iniciado em 1946, inaugurou o período liberal-democrático (1946/1964), seguido pelos governos de Vargas (1951/1954), Juscelino Kubitschek (1955/1960), Jânio Quadros (1961) e João Goulart (1961/1964)” (PEREIRA, 2007, p. 121).

“passaporte” ao desenvolvimento, o que exigiu a expansão do sistema educacional.

Houve uma expansão do ensino nesse período, o objetivo era formar mão de obra especializada afim de contribuir com a ideologia desenvolvimentista proposta pelo Governo. Assim, a burguesia e a Igreja Católica ofertavam educação para as elites, enquanto Estado e empresariado ofertavam à classe trabalhadora.

O acesso ao ensino secundário e universitário possibilitou que a classe média se aliasse a classe trabalhadora (PEREIRA, 2007), iniciando uma mobilização da sociedade na luta pela escola pública, somado a outras militâncias, de orientação marxista; reivindicavam pelo coletivo da sociedade, como por exemplo: reforma agrária, democracia, a supressão do analfabetismo e à cultura popular (DURHAM, 2003), sendo a educação a base para a transformação popular.

Este período (1950-1960) foi marcado pela tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), prevista em 1946 na Constituição. Dentre as propostas desse projeto, constava a expansão do ensino superior, a associação entre ensino e pesquisa, bem como a substituição do ensino privado para o público. Este período foi marcado, também, pela alteração do currículo do ensino público o que não ocorreu no ensino privado, ou seja, não teve alterações.

No ano de 1961 foi aprovada a LDB havendo poucas alterações referentes as lutas que vinham sendo enfrentadas pelos movimentos, contudo contribui para o setor privado e, também, para a criação de novos cursos, conforme aponta Durham (2003, p. 13):

A LDB, finalmente votada em 1961, foi uma vitória dos setores privatistas e conservadores, e constituiu, em grande escala, uma preservação do sistema existente. A Lei e suas complementações praticamente preservaram o status quo e se preocuparam basicamente em estabelecer mecanismos de controle da expansão do ensino superior e do conteúdo do ensino. O Conselho Federal de Educação foi reformulado, e constituiu-se como principal mecanismo de controle que atuava junto ao Ministério da Educação e contava com representantes dos setores público e privado. A ele competia, entre outras atribuições, a fixação dos currículos dos cursos superiores para todas as instituições de ensino e a autorização para a criação de novos cursos e instituições no setor federal e no setor privado. Com estas atribuições, o Conselho se transformou rapidamente no objeto principal de pressões exercidas pelo setor privado, na defesa de seus interesses.

No decorrer do período militar – 1964-1985, o movimento estudantil⁶ efetivou-se como uma resistência a esse governo, sendo a universidade pública sua base para a luta, foi marcado pela ocupação das universidades, prisão das lideranças estudantis e docentes, caracterizado pela repressão do Governo, somado a torturas e mortes, contudo no ano de 1968 o movimento estudantil é extinguido pelo Governo Militar (DURHAM, 2003).

Derrotado movimento estudantil, o Governo Militar promoveu uma profunda reforma no ensino superior, no contexto político de intensa repressão. Muito desta forma, de fato, incorporou aquelas reivindicações do movimento estudantil que correspondiam a um consenso dos meios acadêmicos do período e, inclusive, de técnicos do Ministério da Educação, então bastante influenciados pelo modelo norte-americano. Havia, mesmo dentro do governo, um amplo reconhecimento da necessidade de uma profunda reformulação e modernização do ensino superior no Brasil. A cátedra foi abolida e substituída por departamentos. Autonomia das Faculdades foi quebrada: a organização interna foi reformulada em termos de Institutos Básicos, divididos por áreas de conhecimento e as Faculdades ou Escolas, que ofereciam a formação profissional. Introduziu-se o sistema de créditos e foi proposto, inclusive, um ciclo básico, anterior à formação profissional, que oferecesse aos estudantes uma formação geral mais sólida. Abriu-se espaço para uma representação de estudantes e de diferentes categorias docentes nos órgãos internos de decisão. Entretanto, a lógica da nova estrutura, que se inspirava no modelo norte-americano, foi travada na medida em que as carreiras continuaram estanques e o diploma continuou valorizado na medida em que se constituía como condição necessária e suficiente para o exercício profissional e ingresso dos estudantes continuou a ser feito por carreira. E com isso a iniciativa do ciclo básico fracassou. A diferença foi que os estudantes, divididos por cursos ainda rigidamente separados, adquiriram parte de sua formação fora das escolas profissionais, nos Institutos Básicos. A reforma também não flexibilizou os currículos, que continuarão a ser rigidamente definidos pelo Ministério da

⁶ É difícil entender o debate permanente que se trava no Brasil sobre o ensino superior, sem entender a importância desse movimento, do entusiasmo que ele gerou e de sua força. A luta contra o regime militar envolveu um grande sacrifício de lideranças que sofreram prisões, torturas e perseguições. Isso fez com que o ideal de universidade e de ensino superior que se consolidou neste período fosse considerado a única opção justa e politicamente correta, em volta como estava no manto do heroísmo estudantil na luta contra a ditadura. O modelo de ensino superior que se articulou neste clima de exaltação revolucionária tem servido de parâmetro para todas as lutas políticas que se travaram desde então em torno deste problema: ele deve ser ministrado apenas em universidades públicas gratuitas que associam ensino e pesquisa, as quais devem ser autonomamente governadas por representantes eleitos diretamente por professores, alunos e funcionários. Todos os cursos devem ser de graduação plena, com direito a um bacharelado ou a diploma profissional, o qual abre acesso a uma profissão regulamentada. Todas as demais organizações institucionais ou curriculares são consideradas degradações do modelo e deveriam ser extintas. Dada a rigidez do modelo tornou-se quase impossível uma análise crítica realista das transformações em curso no ensino superior (DURHAM, 2003, p.14).

Educação, através do Conselho Federal de Educação, como ocorria antes. (DURHAM, 2003, p. 14).

Destarte, é interessante ponderar, conforme aponta a autora, que durante esse período, mesmo sofrendo retaliações, perda de liberdade de expressão e repressão, houve uma reformulação do ensino superior, extingue-se a cátedra e há expansão das matrículas. Contudo, não há nesse período alteração curricular, tampouco alteração no ensino, a reforma caminhou “[...] no sentido de organizar todo o sistema de ensino federal em universidade e de promover a pesquisa [...]” (DURHAM, 2003, p. 15).

A política educacional direcionada ao ensino superior, durante o Governo Militar, ocorreu por meio do setor privado, visando o lucro e a expansão do capital, conforme aponta Pereira (2007, p. 159):

A estratégia adotada pelo Estado [...] autoritário foi a ampliação das matrículas através da expansão do setor privado, o que respondeu as necessidades econômicas e políticas do processo de modernização conservadora em curso: por um lado reduzia um contingente de força de trabalho qualificado para aquela nova fase e abria um mercado lucrativo para a expansão do capital, e, por outro, respondia politicamente às expectativas de ascensão social das camadas médias através do diploma de nível superior, garantindo a produção de consenso frente ao regime ditatorial.

Durante esse período o objetivo principal da Educação Superior era suprir as necessidades do capital, ou seja, a produção, dessa maneira houve a expansão das Instituições de Ensino Superior Privado, contudo, não era executado o tripé ensino, pesquisa e extensão, as atividades eram direcionadas apenas a transmissão do conhecimento com o objetivo de conferir ao aluno um diploma. Assim, a expansão do ensino privado tinha como objetivo ofertar uma formação isenta de reflexão, ao passo que se expandiam as IES privadas e ocorria repressão nas IES públicas aos discentes que participavam de movimentos estudantis e aos docentes que ofertavam uma reflexão crítica, conforme salienta Pereira (2007, p. 160):

Uma das formas de produção daquele consenso passivo foi a progressiva despolitização do espaço acadêmico, seja através da ampliação de IES privadas isoladas – destituídas, no fazer acadêmico, da relação indissociável entre ensino-pesquisa-extensão, configurando-se como meras transmissoras do ensino e respondendo à aspiração das camadas médias de possuir um

“canudo de papel” -, seja através de uma verdadeira “caça às bruxas”, com a cassação de professores e estudantes, fechamento de entidades estudantis e sindicais, prisões, torturas, mortes, dentre outras modalidades repressivas, a partir do AI-5, no interior das IES públicas, onde havia forte participação estudantil e reflexão crítica docente.

Durham (2003) salienta que, mesmo com a rigidez política durante o regime militar, houve um crescimento do ensino superior público e privado, conforme Quadro 1:

Quadro 1. Evolução das matrículas em estabelecimentos públicos e privados no ensino superior brasileiro (1993-2001).

Público			Privado		
Ano	Número	%	Número	%	Total
1933	18.986	56,3	14.737	43,7	33.723
1945	21.307	52,0	19.968	48	40.975
1960	59.624	56,0	42.067	44,0	95.691
1965	182.696	56,2	142.386	43,8	352.096
1970	210.613	49,5	214.865	50,5	425.478
1980	492.232	35,7	885.054	64,3	1.377.286
1990	578.625	37,6	961.455	62,4	1.540.080
1995	700.540	39,8	1.059.163	60,2	1.759.703
2000	887.026	32,9	1.807.219	67,1	2.694.245
2001	939.225	31,0	2.091.529	69,0	3.039.754

Fonte: Adaptado (DURHAM, 2003, p. 09).

Com a crescente demanda por curso superior – advinda das novas oportunidades de trabalho e o crescimento da classe média, além de criar outros tipos de cursos, foi necessário aumentar o número de instituições, o que ocorreu com o setor privado – oferecia diversos cursos, com baixo custo e menor restrição acadêmica, focado no ensino, sem a óptica da pesquisa e extensão; aumento esse que não ocorreu no setor público.

Na década de 1970, ainda sob o comando dos militares, por iniciativa do Governo Federal, inicia-se o investimento na área da pós-graduação, uma vez que, com a expansão do ensino superior, havia um déficit de pesquisadores e docentes para este setor.

O incentivo federal à pesquisa para o conjunto do sistema ocorreu através de políticas coordenadas que incidiram principalmente sobre as universidades públicas. Duas instituições-chave, criadas na década de 50, ambas voltadas à formação de pesquisadores brasileiros foram reformuladas e fortalecidas. Um dos empecilhos fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa na universidade era ausência de número suficiente de pesquisadores qualificados no país. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) organizou um amplo programa de bolsas que financiou a criação e expansão da pós-graduação. O objetivo explícito era o de formar Mestres e doutores para as Universidades. O Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica (CNPq) também funcionou com programas de bolsas de mestrado e doutorado para formação de pesquisadores, tanto no Brasil como no exterior, e seu programa de financiamento às pesquisas foi ampliado e reformulado. [...] Com isso instituiu-se no Brasil um programa modelar de apoio à pós-graduação e à pesquisa universitária. Os resultados, na verdade, não foram imediatos, mas se fizeram sentir a mais longo prazo. (DURHAM, 2003, p.16).

Dessa forma, enquanto havia incentivo do governo para a pós-graduação, a rede privada esforçou-se para oferecer cursos de graduação (pautada no ensino), particularmente na área de humanas (devido o menor investimento financeiro) e também com a abertura de cursos no período noturno, somado a poucos requisitos para realizar a matrícula, alcançando assim maior número de trabalhadores.

No início da década de 1970, a política educacional vincula-se ao projeto de modernização conservadora⁷. Verifica-se, de forma sucinta, como isso ocorreu a partir das legislações e decretos durante este período, conforme Quadro 2.

Conforme exposto no Quadro 2, percebe-se que a política educacional durante o Regime Militar, teve como objetivo principal formar mão de obra, reduzir o investimento na educação e flexibilizar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como a expansão dos cursos de graduação no ensino privado, conforme aponta o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES).

[...] o ensino superior [público] que, em 1962, detinha aproximadamente 60% do número de matrículas teve esse percentual reduzido para 25% em 1984, o que demonstra claramente a dimensão da expansão educacional do setor privado e a estagnação da taxa de crescimento do setor público [...]. (ANDES, 2003, p. 08 *apud* PEREIRA, 2007, p. 163).

⁷ Segundo Pereira, esse projeto “[...] subordinou toda a área social ao projeto de desenvolvimento dependente e “associado”: assim, como uma política de arrocho salarial e repressão, manuseou o fundo público, colocando-o a serviço da acumulação de capital no país”. (PEREIRA, 2007, p. 164).

Quadro 2. Legislações e decretos (1966-1971).

ANO	DECRETO	OBJETIVO
1966	Decreto-Lei n. 53	- Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. - Veda a duplicação de meios para fins equivalentes (redução de custos), extinção da antiga estrutura das universidades criando um órgão central para supervisionar o ensino e a pesquisa
1967	Decreto-Lei n. 252	- Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei n. 53/1966 e dá outras providências. - Reestruturação das universidades a partir da criação de subunidades, que formarão departamentos com o objetivo de congregar professores e disciplinas, ensino e pesquisa – economizando os custos.
1968	Lei 5.5540 de 28 de novembro	- Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. - Prevê a indissociabilidade da pesquisa e ensino nas universidades e, excepcionalmente, em outras instituições, dentre outras.
1971	Lei 5692 de 11 de agosto	- Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. - Formação com o objetivo de contribuir com a produção capitalista.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Na segunda metade desta década – 1970, aproxima-se a crise mundial capitalista, tendo como consequência a fundamentação da ideologia neoliberal, sendo a reestruturação produtiva⁸ a principal maneira de intervenção capitalista, no Brasil, percebe-se o início da suspensão do regime militar, dessa forma, Pereira aponta que “[...] esta nova conjuntura demandava do Estado a redefinição de suas

⁸ A reestruturação produtiva implica na ausência de direitos e na execução de políticas neoliberais, este tema será aprofundado no item 2.2.1 deste capítulo.

estratégias econômicas e políticas, o que repercutiu nas políticas sociais e na política educacional em particular” (PEREIRA, 2007, p. 164).

A década de 1980 foi marcada por um período de transição do Regime Militar – ano de 1985, para um processo de redemocratização do país. Houve nesse período eleição presidencial e a promulgação da Constituição Federal – 1988, conhecida como a Constituição Cidadã, conforme explicita Durham (2003, p. 20):

Politicamente, é caracterizada [década de 1980] pelo longo e gradual processo de redemocratização que se iniciou com o declínio da repressão política, prosseguiu com eleição de um presidente civil pelo Congresso em 1985 e terminou com uma nova Constituição em 1988, seguida da primeira eleição direta para Presidente da República, no ano seguinte. Economicamente, é uma década de crise econômica e inflação crescente.

Nesse momento, a autora aponta que ocorre uma “estagnação” no ensino superior, sendo este um dos reflexos da crise econômica⁹. Assim, no final da década de 1980 e durante a década de 1990 há uma diminuição das matrículas nas instituições públicas e privadas, gerando disputa por matrícula nas instituições privadas, conforme revela Durham (2003, p. 24):

A escassez de candidatos na década de 80 [1980] e 90 [1990] promoveu um acirramento da competição entre os estabelecimentos do setor privado. Nesta competição, as universidades levavam vantagem, porque possuíam autonomia para criar e extinguir cursos e vagas, podendo assim responder de modo mais ágil às preferências da clientela. Também os estabelecimentos maiores, que agregavam muitos cursos, podiam enfrentar melhor bruscas alterações da demanda em um outro setor de ensino.

A autora aponta ainda que, muitos estabelecimentos realizaram a fusão das suas instituições – devido alto índice de competitividade, transformando em universidades ou Federações de Faculdades Integradas, conforme elucida (DURHAM, 2003, p. 24):

⁹ Contudo, considera-se que para além da crise econômica a educação pública no Brasil (desde educação básica até o superior) ocorreu de forma tardia, Durham aponta que “[...] em 1960, em pleno período de lutas do movimento estudantil, quase 40% da população ainda era analfabeta e menos de 50% das crianças na faixa etária entre 7 e 14 anos estavam matriculadas nas escolas” (DURHAM, 2003, p. 21).

Pode-se entender, portanto, que nos anos 80, o setor privado tinha se orientado no sentido de ampliar o tamanho dos estabelecimentos por processos de fusão e incorporação de estabelecimentos menores, criando federações de escolas e procurando em seguida transformá-las em Universidades para adquirir autonomia e fugir dos controles do CFE. O Conselho Federal de Educação foi inundado com pedidos desta natureza e a atividade dos lobbies junto ao Conselho se intensificou. De 1975 a 1985, o número de universidades privadas permaneceu estável - 20 ao todo. Entretanto cresceram, e muito, as Federações de Faculdades ou Faculdades Integradas. Esta nova forma de organização é reconhecida oficialmente apenas nas estatísticas de 1980, que indicam 10 estabelecimentos deste tipo. Cinco anos depois, eram 58 e, em 1990 atingiram 74. O aumento do número de universidades, por outro lado, é um fenômeno da segunda metade da década. Entre 1985 e 1990, o crescimento é de 100%, passando de 20 a 40 [...].

Até a primeira metade da década de 1980 as instituições particulares “eram confessionais ou comunitárias, sem fins lucrativos”, até o ano de 1997 a legislação não permitia que houvesse lucro, conforme salienta Durham (2003, p. 25):

[...] Até 1997, a lei não permitia estabelecimentos lucrativos. O lucro era obtido através de subterfúgios a designação dos membros da mantenedora para cargos de direção com salários muito elevados, desvio de recursos para outros empreendimentos ou para uso particular dos mantenedores (como, por exemplo, aquisição e manutenção de jatos executivos, carros de luxo e utilização de grandes verbas de representação). Nunca se conseguiu estabelecer um controle efetivo destes gastos.

É a partir de 1985 que ocorre o crescimento das universidades particulares com o objetivo, sobremaneira, de possibilitar o ensino a uma quantidade maior de pessoas, conforme aponta Durham (2003, p. 24):

Notamos, portanto, no final dos anos 80 uma nova inflexão no setor privado. [...] O movimento de expansão das universidades particulares, que ocorre a partir de 1985, se dá graças a pressão do setor voltado para o ensino de massa, de finalidades lucrativas, sem interesse pelo desenvolvimento das atividades de pesquisa e de qualificação do corpo docente.

Dessa forma, verifica-se a tendência de que a expansão do setor privado não vai de encontro com o ensino de qualidade, tampouco, com a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Contudo, considera-se fundamental mencionar o movimento dos docentes, com a criação da Associação Nacional dos Docentes

Universitários (ANDES), incorporando as lutas do então movimento estudantil, conforme explicita Durham (2003, p. 28):

As grandes bandeiras do movimento foram a autonomia e a democratização, a qual era concebida como ampliação da participação docente e estudantil na gestão da universidade, através de mecanismos de representação. O movimento se legitimou em função da defesa de valores acadêmicos e se respaldou na competência científica de sua liderança. Tratava-se, em suma, de um movimento através do qual grupos que gozavam de prestígio intelectual na universidade, mas que haviam sido excluídos politicamente, procuraram assumir a gestão da instituição.

Este movimento era composto por docentes, estudantes e funcionários, sendo fortalecido quando se transformou em sindicato.

Nesse desenvolvimento, a vertente propriamente acadêmica acabou ficando marginalizada. Embora as preocupações com a competência docente, a qualidade do ensino e desenvolvimento da pesquisa fossem frequentemente incorporadas ao discurso do movimento, seu papel foi antes o de legitimar as reivindicações salariais, raramente dando origem a uma mobilização efetiva em torno da defesa de valores acadêmicos.

Destarte, as greves realizadas pelo movimento de enfrentamento docente sucumbiram para trazer à tona a reforma universitária¹⁰, como afirma Durham (2003, p. 30):

[...] a reflexão se orientou para problemas internos às universidades públicas e se concentrou excessivamente nas questões referentes à ampliação dos recursos públicos, à carreira, à remuneração, e à forma de gestão mais adequada aos interesses corporativos do conjunto de docentes e funcionários universitários.

É neste momento que surge um grupo que se opunha a ANDES onde “a grande questão subjacente, que se colocava no debate internacional e influenciou este grupo foi o da mudança do papel do Estado: de executor, para regulador e avaliador” (DURHAM, 2003, p. 31). Contudo, a reforma universitária começou a ocorrer a partir de 1995, questão que será aprofundada nos itens subsequentes.

¹⁰ A Reforma Universitária teve início em 1968, durante o Regime Militar, promoveu a criação de estabelecimentos isolados, através da Lei nº 5.540 de 1968.

É possível visualizar, a partir da retomada da história do Ensino Superior, a omissão do Estado frente a garantia de direitos sociais, percebe-se a falta de investimento nas universidades públicas e a facilidade da criação das IES privada e seus diversos cursos, ampliação das vagas, flexibilidade de horários dos cursos, facilidade no ingresso, dentro outros; dessa forma evidencia-se a transferência da educação do setor do público para o privado.

2.1 A contra-reforma do Estado e os impactos do neoliberalismo na Educação Superior

2.1.1 Aspecto Mundial sobre a implantação do modelo neoliberal

Esta dissertação foi realizada a partir da teoria social crítica, contudo, é importante pontuar que a diferença entre tradição marxista e obra marxiana, a primeira se dá a partir do estudo de vários autores, em contextos diferentes, e a segunda corresponde especificamente aos escritos do próprio Marx.

Montaño e Duriguetto (2011, p. 34) apontam que o método dialético parte do real, do concreto e atinge como “[...] resultado o conhecimento teórico como uma fiel reprodução intelectual do movimento do real”. Dessa forma, é importante ressaltar que o Método em Marx trabalha com determinações, a partir da particularidade, contudo, essas determinações dependem da realidade, que está em constante transformação. Assim, os autores colocam que:

Cada pesquisador dessa tradição, fiel ao método de Marx, na medida em que trate de objetos diversos, ou em diferentes contextos históricos, necessariamente produzirá, sobre realidades diferentes, conhecimentos distintos. (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p.34).

Nessa perspectiva não há uma Teoria do Estado em Marx, mas determinações em diversos momentos históricos e por diversos autores. Segundo Montaño e Duriguetto (2011, p. 35), para Hegel:

A sociedade civil seria a esfera das relações econômicas e dos interesses particularistas e o Estado a esfera da universalização, constitui o ponto de partida para o desenvolvimento dos estudos de Marx acerca da natureza do Estado moderno e de sua relação com a sociedade civil.

Contudo, para Marx, o Estado faz parte da sociedade civil, são dependentes, ao contrário do que diz Hegel. Assim “[...] o Estado é produto, é consequência, é uma construção de que vale uma dada sociedade para se organizar como tal [...]” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p.35), ou seja, a forma como está organizada a sociedade – produção e reprodução de bens e consumo, as relações sociais e a estrutura de classe.

Dessa forma para Marx e Engels o Estado não é universal, é regido pelo interesse de classe, onde a burguesia detém o poder da produção e trabalho, sendo estendido esse poder ao Estado, manifestando-se na legislação a partir de seus interesses.

O Estado é a instância que diz representar o interesse universal, mas representa o de uma classe. Ele cumpre a universalidade reproduzindo o interesse da classe dominante. Assim, o Estado tem a aparência da universalidade, mas a sua realidade efetiva é particular, na medida em que ele garante a organização das condições gerais de um sistema social (ou organização da produção) no qual e pelo qual a burguesia existe como classe dominante. (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p.36).

Para Marx as relações de produção no processo capitalista e os interesses advindos dessas relações que formam o desenvolvimento da sociedade – econômica, social, relação de classes; dessa forma indicam as ações do Estado, caracterizando-se assim, pela execução dos interesses da classe dominante/burguesia.

A título de orientação desta reflexão como fundamentação teórica crítica, no que tange o Estado – a partir do que foi exposto; e as determinações da relação de forças na sociedade, esta pesquisa é baseada na obra, também de Antônio Gramsci. Este tem como tempo histórico de seu estudo o século XX, período do capitalismo monopolista, diferente de Marx que datam seus estudos no século XIX, período do capitalismo concorrencial.

[...] As distinções na produção de Gramsci em relação a Marx estão longe de significar uma ruptura com seu mestre, mas justamente o contrário, há a manutenção da “ortodoxia” (que não se confunde com “dogmatismo”) marxista que, conforme Lukacs, radica na fidelidade com o método, de captar da realidade as (novas) determinações. (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p.43).

Gramsci percebe, ao estudar a sociedade, as relações de poder e os interesses, denominando a sociedade civil a partir da perspectiva da vida social.

[...] A sociedade civil em Gramsci é composta por uma rede de organizações (associações, sindicatos, partidos, movimentos sociais, organizações profissionais, atividades culturais, meios de comunicação, sistema educacional, parlamentos, igreja, etc.). É uma das esferas sociais em que as classes organizam e defendem seus interesses, em que se confrontam projetos societários, na qual as classes e suas frações lutam para conservar ou conquistar a hegemonia. (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p.43).

Assim, o Estado integra a sociedade civil, ou vice-versa, bem como a luta de classes, contudo, cabe elucidar que:

[...] o Estado não era somente o aparelho repressivo da burguesia, principalmente incluía a hegemonia da burguesia na superestrutura. E hegemonia para Gramsci não equivale à pura dominação, mas à direção social baseada num certo consenso e aceitação dos setores subalternos. (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p.45).

Gramsci elucida que a classe dominante obtém a anuência da classe subalterna, a partir da dominação da primeira sobre a segunda, por meio de indução. Assim, “a sociedade civil é composta por Aparelhos Privados de Hegemonia, ou seja, organismos sociais aos quais se adere voluntariamente e que representam os diversos interesses dos atores (particularmente das classes que a compõem” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p.45).

Dessa maneira, Gramsci denomina como “catarse” o movimento pelo qual supera-se o aspecto econômico, transcendendo ao ético-político, fazendo com que se tenha uma consciência de classe. Aponta ainda a importância da classe subalterna compreender a “ideologia da classe hegemônica” e seu domínio na sociedade civil; como proposta de intervenção na sociedade acreditava na dimensão educativa, pois esta possibilita a construção da consciência crítica, sendo esta a base que conduz a intervenção política na busca pela hegemonia.

Contudo, para que a “catarse” ocorra, é fundamental que a sociedade se emancipe, reconhecendo a divisão de classes existente e que, a partir da luta coletiva alcance melhores condições de vida. A emancipação e autonomia é possibilitada pela educação, através do reconhecimento da realidade social, suas transformações, bem como as contradições existentes.

Na sociedade contemporânea prevalece o modo de produção¹¹ capitalista, sendo o seu principal objetivo o lucro.

O Modo de Produção capitalista é cíclico, apresenta várias fases: equilíbrio do capital, superprodução, queda na lucratividade, crise geral e posteriormente alcança-se o equilíbrio novamente, dando continuidade ao ciclo. Segundo os autores Montañó e Duriguetto (2011, p.197) a “[...] crise se põe como o campo mais fértil para o capital processar a desconstrução e a reversão de ganhos e conquistas trabalhistas e sociais desenvolvidas ao longo da história”, assim, a crise tem objetivo singular voltado para o lucro e para os donos do capital.

Dessa forma, dada a necessidade do capital de recuperar seu nível máximo de lucro, nasce o neoliberalismo como nova estratégia para superação da crise na década de 1970, a partir do modelo Toyotista¹², conforme afirma Behring (2008, p.129) “[...] O neoliberalismo em nível mundial configura-se como uma reação burguesa conservadora e monetarista, de natureza claramente regressiva, dentro da qual se situa a contra-reforma do estado”. A forma encontrada para alcançar tal objetivo se dá na flexibilização do trabalho, a partir da reestruturação produtiva – terceirização e subcontratação das empresas, além da precarização do trabalho.

A reestruturação produtiva [...] vem sendo conduzida em combinação com o ajuste neoliberal, o qual implica a desregulamentação de direitos, no corte de gastos sociais, em deixar milhões de pessoas à sua própria sorte e “mérito individual” – elemento que também desconstrói as identidades, jogando os indivíduos numa aleatória e violenta luta pela sobrevivência. Assinala-se, então, que o caráter da organização do trabalho na revolução tecnológica em curso é desagregador da solidariedade de classe e regressivo. (BEHRING, 2008, p. 37).

¹¹ “[...] é a categoria mais fundamental e englobante, cunhada por Marx, para expressar sinteticamente as principais determinações que configuram as diferentes formações históricas. Essas determinações encontram-se no modo como os indivíduos, de uma dada sociedade, organizam-se no que tange à produção, à distribuição e ao consumo dos bens materiais necessários à sua subsistência; mais precisamente, na forma que assumem as relações sociais de produção, em correspondência com um estado histórico de desenvolvimento das forças produtivas”. (GAIGER, 2003, p. 186).

¹² “O toyotismo (ou ohnismo, de Ohno, engenheiro que o criou na fábrica da Toyota), como via japonesa de expansão e consolidação do capitalismo monopolista industrial, é uma forma de organização do trabalho que nasce na Toyota, no Japão pós-4, e que, muito rapidamente, se propaga para as grandes campanhas daquele país” (ANTUNES, 2009, p. 56).

Dessa maneira, o trabalhador se apresenta à disposição do capital para ocupar cargos em que se predomina baixos salários, informalidade, subemprego, trabalhos precarizados e desvalorizados, e além, é claro, da ausência dos direitos.

A economia passa-se então a articular-se com grandes instituições financeiras, com o objetivo de liderar este sistema e, automaticamente, aumentar a lucratividade.

[...] Os capitais mundialmente articulados necessitam dos Estados locais para impor suas políticas em cada país. [...] Sem a intervenção política ativa dos governos na implementação de políticas de desregulamentação, de privatização e de liberalização do comércio, o capital financeiro internacional e os grandes grupos multinacionais não teriam podido destruir tão depressa e tão radicalmente os entraves e freios à liberdade deles de se expandirem à vontade e de explorarem os recursos econômicos, humanos e naturais, onde lhes for conveniente. A palavra de ordem é que as sociedades se adaptem “as novas exigências e obrigações, e sobretudo, que descarte qualquer ideia de procurar orientar, dominar, controlar, canalizar esse novo processo”. A necessária adaptação pressupõe liberalização e desregulamentação para o livre movimento das forças do mercado “é que todos os campos da vida social, sem exceção, sejam submetidos à valorização do capital privado”. (CHESNAIS, 1996, p. 25 *apud* MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p.186).

Os pilares do modo flexível – neoliberal, são “[...] a) a ofensiva contra o trabalho e suas formas de organização e lutas, b) a reestruturação produtiva e c) a (contra) reforma do Estado” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p.192-193). Assim, esse pilar vai de encontro com as articulações do capital com o intuito de sanar a crise e retroceder os direitos dos trabalhadores.

Contudo, é fundamental compreender que o neoliberalismo acrescenta ao sistema capitalista formas de exploração, não o concebe, conforme explicitam os autores Montaño e Duriguetto (2011, p. 194):

[...] O neoliberalismo acirra a exploração da força de trabalho, mas não a institui; o neoliberalismo amplia as formas de exploração, de enriquecimento e acumulação, por um lado, e de empobrecimento por outro, mas isso não surge com esse projeto: esses são fundamentos do sistema capitalista.

Diversas são as formas da contra reforma do Estado na perspectiva neoliberal, em se tratando do trabalho há um intenso esmorecimento dos sindicatos e órgãos que defendem o trabalhador a partir da desqualificação das lutas, greves,

movimento dos trabalhadores e suas reivindicações – que por sinal teve um grande auxílio da mídia para essa desqualificação, como nos dias atuais. Tem-se, assim, a diminuição do trabalho formal, fazendo com que o trabalhador se submeta a quaisquer condições de trabalho - seja salários inferiores, condições precárias, ausência de direitos. (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

Este é um terreno fértil para o capital, há o enfraquecimento da luta sindical, ausência do Estado, desmoronamento das leis trabalhistas e implantação de acordos entre empresas e empregados, onde o primeiro sempre é privilegiado, sendo os impactos apontado por Montaño e Duriguetto (2011, p. 202):

Os impactos dessas transformações sobre a força de trabalho são devastadores. As inovações tecnológicas levaram à substituição de amplos contingentes de trabalhadores e linhas de montagem por máquinas automatizadas, o que vêm produzindo o chamado desemprego estrutural. As empresas, ao reestruturarem seus parques industriais incorporando novas tecnologias e redefinindo suas estratégias de produção reduzem postos de trabalho, produzindo uma força de trabalho excedente que engrossa as fileiras do desemprego e do trabalho precário.

Para os autores a reforma do Estado ultrapassa as questões meramente econômicas, vai de encontro com a lógica mercadológica “[...] tem por objetivo esvaziar as diversas conquistas sociais, trabalhistas, políticas e econômicas desenvolvidas ao longo do século XX e, portanto, no lugar de uma “reforma”, configura um verdadeiro processo de (contra) reforma do Estado” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p.203).

Pode-se afirmar que a (contra) reforma do Estado é o reflexo do neoliberalismo pela reestruturação produtiva, atingindo toda sociedade, resultando na suspensão do Estado de Bem-Estar social.

É nesse cenário de liberalização e desregulamentação dos mercados nacionais e de (contra) reforma do Estado, como forma de reestruturação e recomposição da hegemonia burguesa que as políticas sociais assumirão uma nova feição, compatível com as estratégias atuais de acumulação, sob o comando financeiro. (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p.208).

Dessa forma, a proposta é a redução do gasto público com políticas e serviços sociais. Isso acontece a partir da privatização dos serviços, seja a partir de

parcerias realizadas com organizações sem fins lucrativos, bem como o estímulo ao voluntarismo e caridade da sociedade.

2.1.2 Impactos do Neoliberalismo no Brasil a partir de 1990

A década de 1990 é palco de grandes transformações societárias sob a ótica do Estado no Brasil, é neste período que se inicia o ideário neoliberal, caracterizando com uma (contra) reforma, com o objetivo de restaurar a hegemonia burguesa a nível nacional, contudo, sua base inicia-se nos anos 1980.

Behring (2008, p.131) aponta que na década de 1980 há uma grande dificuldade de “[...] formulação de políticas econômicas de impacto nos investimentos [...]”, principalmente por conta da dívida do Brasil, contudo, salienta que este cenário ocorre em toda a América Latina, evidentemente, sendo respeitadas a especificidade de cada país. A autora ressalta ainda que

a maior parte da dívida brasileira ocorreu por parte do setor privado, por influência do FMI, contudo, transformou-se em dívida do Estado – 70%, “[...] a estatização de dois terços da dívida externa [...] ocorreu a partir de 1978-79, e passou a exercer uma dupla pressão sobre a economia: uma demanda violenta de títulos cambiais para o serviço da dívida, acrescida de novos encargos de juros internacionais e de juros da dívida pública interna, esta última crescente para fazer face à uma compra de cambiais para atender àquele serviço. Desde então para ele, o gasto público passa a ser estruturalmente desequilibrado. (BEHRING, 2008, p.134).

Em contrapartida, ocorre o declínio da taxa de crescimento e investimento. Assim, na década de 1980 aumentam-se os juros e a inflação, havendo uma enorme pauperização nos países da América Latina, resultantes do desemprego, falta de investimento nos serviços sociais públicos, dentre outros, além, evidentemente da subordinação dos países internacionais (BEHRING, 2008).

Um outro aspecto de destaque dos anos de 1980 foi a redefinição das regras políticas do jogo, no sentido da retomada do Estado democrático de direito. Esta foi a tarefa designada para um Congresso Constituinte, e não uma Assembleia Nacional livre e soberana como era a reivindicação do movimento dos trabalhadores e sociais. Ainda assim, a Constituinte tornou-se uma grande arena de disputas e de esperança de mudanças para os trabalhadores brasileiros, após a sequência de frustrações – Colégio Eleitoral,

morte de Tancredo Neves e falência do Cruzado. (BEHRING, 2008, p. 142).

Contudo, apesar da grande conquista com relação aos direitos sociais, civis e políticos possibilitados pela Constituição Federal de 1988, ressalta-se, de igual maneira, a manifestação conservadora presente nesta legislação.

Assim, “a década de 1980 foi a base do capitalismo para as décadas seguintes, a partir da privatização, ausência de democracia, falta de gestão e organização pública” (BEHRING, 2008, p. 147).

Devido à grande crise mundial, houve a necessidade de readequar a indústria – conforme já exposto, dessa forma, os países que compõem os Tigres Asiáticos – Japão, Hong-Kong, Cingapura, Coreia do Sul e Taiwan, iniciaram a implantação do projeto neoliberal: flexibilização a partir do Modelo Toyotista de produção, seguido pelos países centrais e a partir de 1989 os países da América Latina, baseado no Consenso de Washington¹³ composta pelo FMI, BM e Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

[...] As recomendações (impostas pelo FMI aos governos devedores) dessa reunião abarcaram dez áreas: 1) disciplina fiscal, 2) redução dos gastos públicos, 3) reforma tributária, 4) juros de mercado, 5) regime cambial de mercado, 6) abertura comercial, 7) eliminação de controle sobre o investimento direto estrangeiro, 8) privatização, 9) desregulamentação das leis trabalhistas e 10) institucionalização da propriedade intelectual (ver Carcanholo, in Malaguti et al, 1998, p. 25). (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 211).

Em 1993 houve a realização de um plano único de ajustamento das economias periféricas, realizado pelo FMI e Bird, com o objetivo de estabilizar a economia, realizar formas de crescimento econômico (MONTAÑO, DURIGUETTO, 2011).

¹³ Com o intuito de orientar esses processos [implantação do modelo toyotista] – fundamentalmente nos países latino-americanos –, em novembro de 1989, realizou-se uma reunião entre os organismos de financiamento internacional de Bretton Woods (FMI, Bird, Banco Mundial), funcionários do governo americano e economistas e governos latino-americanos, para avaliar as reformas econômicas da América Latina, o que ficou conhecido como Consenso de Washington” (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2011, p. 210)

Nesse contexto, para combater a inflação e reduzir o respeitoso aumento de preços, três medidas fundamentais foram operacionalizadas nos países latino-americanos: a elevação dos juros, a liberalização do mercado interno e a dolarização das economias, como forma de recuperar e manter o padrão dólar como âncora cambial. (MONTAÑO, DURIGUETTO, 2011, p. 211).

Tais medidas apontadas pelos autores supracitados infere diretamente nas políticas sociais, a partir da redução dos gastos públicos.

A partir de 1994 o Brasil entra no Plano Real, este, por sua vez, estabilizou a inflação e, nos primeiros anos, houve um acréscimo do emprego, contudo, “[...] com a política econômica monetarista de estabilização a qualquer custo, a taxa de desemprego subiu, sobretudo nos últimos meses de 1996, aumentando o “índice de desconforto” (BEHRING, 2008, p. 161). Com o aumento do desemprego há, concomitantemente, a pauperização da população e a busca desenfreada por serviços sociais públicos, havendo impactos no Estado e para as classes sociais.

O estado brasileiro foi, portanto, o sujeito central que efetuou a sua própria desresponsabilização frente aos preceitos constitucionais, realizando ao longo da década de 1990 plenamente a sua missão educadora: abriu longos caminhos para o setor privado, liberalizando a área social e ao mesmo tempo, efetivou ações concretas de construção de uma nova pedagogia da hegemonia, pautada no aclassismo e no objetivo de construir uma participação política colaboracionista, apropriada ao atual estágio do capitalismo. (PEREIRA, 2007, p. 220).

A desresponsabilização do Estado também ocorre na educação superior, e a partir de 1990 inicia-se uma intensa mercantilização desse serviço, assim, a iniciativa privada inicia a oferta de cursos de graduação, com anuência e, sobretudo, verbas públicas a partir de financiamentos para Instituições de Ensino Privadas (PEREIRA, 2007).

No ano de 1998, acontece a Conferência Mundial sobre Educação Superior, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), sendo que as propostas para a educação apontadas por Pereira (2007, p. 90):

(i) a necessidade de integração entre educação e a esfera produtiva, com a adequação dos países à lógica de reordenamento mundial do capital. (ii) as diretrizes de financiamento privado como base para a produção de conhecimento. (iii) a fundamental diversificação das

IES, com a flexibilização do contrato de trabalho docente e da formação profissional (UNESCO).

Portanto, a partir desta Conferência, revela-se o quanto o ensino superior tornou-se mercadoria, sendo ofertada pelo capital na forma de serviços, com o objetivo de suprir a esfera produtiva por meio das diversas IES.

Iamamoto (2015) discorre sobre a política universitária e os desafios encontrados hoje para a continuidade da universidade pública, baseada na qualidade, a partir dos interesses coletivos. Aponta, ainda, os esforços enfrentados para que se execute o tripé da formação – ensino, pesquisa e extensão, um local que se tenha produção científica, profissionais qualificados, que ofereçam uma educação que ultrapasse os interesses do mercado e capital.

Contudo, Iamamoto (2015, p. 432-433) aponta que:

[...] nos últimos governos, a política tem sido a de imprimir uma lógica mercantil e empresarial à universidade brasileira, estimulando a sua privatização. [...] A mundialização do capital, sob hegemonia das finanças, tem ampla e profunda repercussão na órbita das políticas públicas, com suas conhecidas diretrizes de focalização, descentralização, desfinanciamento e regressão do legado dos direitos do trabalho assalariado conquistados.

Dessa forma, há um retrocesso quanto aos direitos conquistados e a hegemonia permanece junto àqueles que são donos do capital, bem como a concentração de riqueza. A sociedade vive no caos do desemprego, aumentando a questão social e paralelamente a sua naturalização.

A subordinação da educação à acumulação do capital compromete a qualidade do ensino superior e sua função pública, gera o desfinanciamento do ensino público superior, desvaloriza e desqualifica a docência universitária ante as cumulativas perdas salariais e elimina a pesquisa e a extensão das funções precípuas da universidade (IAMAMOTO, 2015). Nesse sentido a universidade torna-se mera reprodutora de diplomas, havendo grandes impactos na formação, somado a ausência do tripé, apresentando-se, muitas vezes, de uma forma tecnificada.

Assim, este cenário torna-se campo fértil para a implantação e a expansão do EAD, possibilitando a abertura de vagas não só no ensino superior. Dentro dessa lógica de mercado, no ano de 2006, é implantada a Universidade Aberta do Brasil –

UAB. Dessa forma, buscando aporte em Iamamoto sobre essa conjuntura a mesma coloca que:

[...] não se trata simplesmente de uma recusa ingênua da tecnologia do ensino a distância, mas de compreendê-lo no conjunto das diretrizes norteadoras da reforma do ensino superior, capitaneada pela sua privatização e pela lógica da lucratividade que redireciona os rumos da universidade brasileira. O estímulo ao EAD é um incentivo para a ampliação da lucratividade das empresas educacionais – este sim o seu objetivo maior – a que se subordina a qualidade do ensino e da formação universitária. É isto que permite vislumbrar, como faces de um mesmo processo, a precarização do ensino e o trabalho profissional. (IAMAMOTO, 2015, p.441).

Destarte a formação, seja no ensino à distância, privado ou público, recai diretamente sob a profissão, o projeto hegemônico e sua organização enquanto categoria profissional, conforme expõe Iamamoto (2015, p. 443):

A intensa e recente expansão dos cursos de graduação no circuito do ensino privado tem sérias implicações para a política de formação acadêmica e para o exercício profissional (...). A ênfase nas IES privadas empresariais tem recaído sobre o ensino, em detrimento da pesquisa e da extensão. A lógica empresarial condiciona as relações contratuais de docentes, que são penalizados pelo regime de hora-aula, com elevada carga disciplinar, comprometendo um dos princípios das diretrizes curriculares: a integração do ensino, pesquisa e extensão.

Assim, é a partir da década de 1990 que ocorre a expansão do ensino superior privado, tendo como pano de fundo a ratificação dos Governos e a mercantilização da educação.

2.2 Dados históricos da Educação Superior no Brasil a partir de 1990

É a partir da década de 1990 que chegam os impactos da grande crise mundial do capital no Brasil, dessa maneira, houve um processo inicial de regressão aos direitos conquistados na década anterior, mais precisamente em 1988, pela recente Constituição Federal. Pereira (2007) revela que a burguesia brasileira atrelada ao BM e ao FMI, organizaram um “processo de contra-reforma” submetida ao capital mundial, caracterizado pela mercantilização dos serviços, atribuída a Educação, Previdência Social e Saúde, reduzindo os gastos públicos, sendo “[...]”

ajuste fiscal, privatização do patrimônio cultural, abertura desenfreada do mercado brasileiro, desregulamentação da legislação trabalhista e do mercado de trabalho, e retirada intencional do Estado na execução e nos investimentos na área social [...]” (PEREIRA, 2007, p. 187) com vistas ao lucro e a descaracterização do direito.

Dessa maneira o Governo de Fernando Collor de Melo, que ocorreu após o final do Regime Militar, sendo o primeiro presidente eleito democraticamente, se caracteriza por dar abertura para a implantação do ideário neoliberal¹⁴, sobretudo no que se refere a privatização e a abertura da economia brasileira.

[...] tanto o governo Collor como no de Itamar Franco iniciou-se – num quadro mais amplo de aplicação das políticas neoliberais no país – um processo de reformulação da educação superior brasileira, rumo à mercantilização aprofundada deste nível de ensino, o que será realizado de maneira primorosa entre 1995 e 2002, durante os dois mandatos do presidente FHC”. (PEREIRA, 2007, p. 197).

Percebe-se, assim, que a partir de 1990 a implantação de políticas neoliberais em todos os setores e a partir de 1995 inicia-se a mercantilização da educação, desde desregulamentar os direitos trabalhistas dos docentes até a abertura do campo ao empresariado e de qualificar a grande massa.

Dessa forma a inserção dos alunos no ensino superior privado apresenta-se como uma garantia de acesso à graduação, transformando a educação em mercadoria, priorizando o ideário neoliberal, tornando cada vez mais instrumento do capital.

O processo de avanço dos interesses privados na área educacional ocorre de duas formas, segundo Lima (2002): (i) com a liberalização dos serviços educacionais e a expansão de instituições privadas superiores de ensino, (ii) com o processo de privatização interno sofrido pelas instituições públicas, através das fundações de direito privado, das cobranças de taxas e mensalidades, da redução dos trabalhadores em educação com a não-abertura de concursos públicos, o corte de verbas para a infraestrutura. (PEREIRA, 2006, p.17).

Essa reflexão vai de encontro com a proposta do Banco Mundial, que enxerga a privatização do ensino superior como uma tática para minimizar a pobreza, de

¹⁴ “[...] ajuste fiscal, privatização do patrimônio nacional, abertura desenfreada do mercado brasileiro, desregulamentação da legislação trabalhista e do mercado de trabalho, e retirada intencional do Estado na execução e nos investimentos na área social” (PEREIRA, 2007, p. 187).

acordo com documento realizado em 1999 - “Estratégia para o Setor Educacional”¹⁵ – pelo Banco Mundial na América Latina, conforme Pereira (2007, p. 18) descreve:

[...] O BM reafirmou o papel da educação como estratégia de diminuição da pobreza e a necessidade da privatização do ensino superior e associa democracia, desenvolvimento e segurança como importantes vetores para a garantia de um clima de coesão social para os investimentos estrangeiros na região latino-americana e caribenha de forma segura. É necessário ressaltar que, para o BM, a posição de subalternidade dos países periféricos deve-se às dificuldades dos Estados de realizarem os ajustes fiscais, a redução dos gastos públicos e as reformas econômicas e sociais propugnados pelo BM e pelo FMI.

Evidencia-se o ideário neoliberal, numa direção que visa o lucro a partir da mercantilização da educação, de tal forma que o Estado possibilita abertura ao capital, promovendo o empresariamento do setor educacional, como nos diz Mészáros (2005, p. 15):

[...] a educação [...] em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classe. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema.

Os parâmetros de educação ocorrem nos moldes da globalização econômica, a partir do ideário neoliberal. Observa-se que a educação passa de “Instituição social” para “organização social” (CHAUÍ, 2003), deixa de ser direito e passa a ser um serviço ofertado pela lógica de mercado, conforme revela Chauí (2003, p. 6):

Essa localização da educação no setor de serviços não exclusivos do Estado significou: a) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado. Mas não só isso. A reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social. (CHAUÍ, 2003, p. 6).

Dessa forma ocorre o empresariamento da educação superior, com vistas a educação de conteúdo e informacional, perdendo de vista a ideia do conhecimento, sem a perspectiva do ensino, pesquisa e extensão, somado a nucleação de turmas,

¹⁵ Este documento aponta uma avaliação da educação na América Latina, bem como diretrizes para a educação no século XXI (PEREIRA, 2007, p. 90)

ou seja, alunos de diversos semestres em uma sala, tendo acesso ao ensino juntos, sem respeitar a construção do conhecimento de acordo com cada semestre.

No ano de 1997, por meio do decreto 2.306 de agosto¹⁶, normatiza-se como instituição de ensino superior: 1- Universidades, 2- Centros Universitários, 3- Faculdades Integradas, 4- Faculdades e 5- Institutos Superiores e ou Escolas Superiores, bem como concede autonomia para criação e/ou extinção dos cursos e disponibilidade de vagas, havendo avaliação periódica. Assim, o artigo 207 da CF de 1988, que define a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão para as universidades não se estende as demais instituições normatizadas via tal decreto. Contudo, tais alterações refletem diretamente na formação do discente, uma vez que a pesquisa e extensão são fundamentais para compreender a sociedade, o movimento do real e, sobremaneira, realizar a interlocução teoria e prática.

O projeto neoliberal se efetiva no Brasil no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), conforme menciona Pereira (2007); é partir de 1995 que se explicita a mercantilização do ensino superior, apresenta-se a partir da vertente ideo-política da “Terceira Via”¹⁷ – cúpula da Governança Progressiva: para além das ideologias denominadas “esquerda” e “direita”, socialismo e neoliberalismo.

Destarte Behring (2008, p. 58) remete a intervenção neoliberal do Estado denominando “contra-reforma”, conforme exposto:

[...] Trata-se de uma contra-reforma, já que existe uma forte ou vocação do Passado no pensamento neoliberal, bem como um aspecto realmente regressivo quando da implementação do seu receituário, na medida em que são observadas as condições de vida e de trabalho das maiorias, bem como as condições de participação política. Que linhas gerais são essas? As políticas neoliberais comportam algumas orientações/condições que se combinam, tendo em vista a inserção de um país na dinâmica do capitalismo contemporâneo, marcada pela busca da rentabilidade do capital por

¹⁶ No ano de 2006 esse decreto é substituído pelo Decreto nº 5773 de 2006, e, em seu artigo 12 redefine as instituições de ensino superior: “As instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas como: I - faculdades; II - centros universitários; e III – universidades”

¹⁷ A “Terceira Via” configura-se, pois, como uma ideologia extremamente funcional às necessidades de recomposição da sociabilidade burguesa, em meio à crise do padrão de acumulação desencadeada desde os anos 1970. É mais “maleável”, pois nega a radicalidade (neo)liberal – do discurso do “Estado Mínimo” – e sustenta a ampliação do Estado, agora um “parceiro” da “sociedade civil”. Contudo, está “parceria” significa transferir para a “sociedade civil proativa” responsabilidades até então estatais, sobretudo as da área social. Por outro lado, esta transferência ocorre também para o mercado, para “os que podem pagar” serviços de saúde, educação e previdência, o que gera a abertura de novos e lucrativos campos de mercantilização (PEREIRA, 2007, p.203).

meio da reestruturação produtiva e da mundialização: atratividade, adaptação, flexibilidade e competitividade.

A proposta implantada foi de uma contra-reforma do Estado, atribuindo a sociedade civil de realizar ações que, a priori, é papel do poder público. Estas ações se deram a partir do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PRADE) que “[...] operou uma verdadeira criação conceitual para realizar um dos principais dogmas do receituário neoliberal: ampliar e aprofundar o processo de privatização do patrimônio nacional [...], no qual, é claro, se insere o nível superior de educação” (PEREIRA, 2007, p. 205), neste plano, o Estado delega a execução de bens e serviços. Neste momento surge o termo “setor público não estatal”, hoje denominado “Terceiro Setor”, conforme aponta Pereira (2007, p. 211):

[...] através da operacionalização de um verdadeiro processo de ressignificação dos conceitos de público, privado e estatal, no plano ideo-político, efetivou-se, no plano jurídico-formal e no cotidiano da nação, o redesenho do Estado brasileiro- através do PRADE –e, particularmente, a reestruturação da educação em seu nível superior.

Assim, a contra-reforma do Estado reflete, de igual forma, no Ensino Superior Público, Pereira (2007) aponta a contenção dos investimentos para as universidades, aposentadoria dos docentes – “forçada”, ausência de concursos públicos para docentes, congelamento de salários, privatização interna das universidades, bem como a restrição da democracia.

No ano de 1996 foi votada a nova LDB, proporcionando avanços à universidade no que tange a pesquisa e extensão, segundo Durham (2003, p. 33):

A nova Lei introduziu inovações importantes em todo sistema. Em primeiro lugar definiu claramente a posição das universidades no sistema de ensino superior, exigindo a associação entre ensino e pesquisa, com produção científica comprovada como condição necessária para seu credenciamento. A associação entre ensino e pesquisa, é verdade, constava de toda legislação anterior; mas não existia nenhum mecanismo que exigisse sua implementação pelo setor privado [...].

Além da associação entre ensino e pesquisa a LDB 1996 obrigou a titulação de mestres e doutores para 1/3 (um terço) do número de professores em tempo integral, conforme consta no artigo 52:

As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral. Parágrafo Único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber. (BRASIL, 1996).

A LDB 1996 criou, ainda, a exigência do cadastramento das instituições do ensino superior a partir de um processo avaliativo, dificultando, assim, a criação de novas universidades, sendo que muitas destas não passavam de unidades de ensino.

[...] A aprovação destas disposições foi particularmente difícil, pois contou com uma fortíssima oposição do lobby privatista. Embora aparentemente burocráticas, estas disposições legais estabelecem critérios muito objetivos que, por isso mesmo, alteraram substantivamente o processo de criação de universidades. (DURHAM, 2003, p. 33).

Outra proposta da LDB 1996 refere-se a forma de avaliação dos cursos de graduação a partir da aplicação de uma prova anual para todos os formandos, de cunho obrigatório, segundo Durham “o objetivo é avaliar comparativamente os cursos de diferentes instituições, classificando-os de acordo com a média obtida pelos seus estudantes” (DURHAM, 2003, p. 35) essa forma de avaliação tornou-se um marketing para as instituições de ensino superior.

Contudo, embora tenham sido alcançados algumas conquistas para o ensino superior, o número de vagas ofertadas pela rede privada continuou sendo maior que o do setor público, não houve expansão, tampouco criação de universidades públicas, porém, ressalta-se o fomento a pesquisa e a pós-graduação neste setor. Dessa maneira, a grande massa da população, tem no ensino privado, a única maneira de adentrar no ensino superior, conforme salienta Durham (2003, p. 38):

[...] a democratização do ensino, com a absorção da demanda de caráter mais popular, continuou na dependência crescente do ensino privado de massa, para o qual está continua a ser uma atividade muito lucrativa. O imediatismo deste setor, por outro lado, não promoveu uma renovação de ensino que possa corrigir as deficiências da escolaridade anterior deste público e oferecer uma

formação adequada às exigências crescentes do mercado de trabalho.

Assim, a década de 1990 e o início dos anos 2000 caracterizou-se pela expansão do ensino superior privado no Brasil, permeada por ações que se contrapõem a garantia de direitos e converge ao empresariamento da educação, transformando-se em serviço, conforme sinaliza Behring (2008, p. 64):

[...] há uma mercantilização e a transformação de políticas sociais em negócios - o que expressa processo mais amplo de supercapitalização (Mandel, 1982 e Behring, 1998) - tendo em vista a rentabilidade do capital (Montes, 1996: 76). Este último não prescinde de seu pressuposto geral - o Estado -, que lhe assegura as condições de produção e reprodução. Hoje, cumprir com esse papel é facilitar o fluxo global de mercadorias e dinheiro, por meio, como já foi finalizado, da desregulamentação de direitos sociais, de garantias fiscais ao capital, da "vista grossa" para fuga fiscal, da política de privatização, dentre inúmeras possibilidades que pragmaticamente viabilizem a realização dos superlucros e da acumulação.

Dessa forma o Estado não garante o direito a educação, transfere ao setor privado, que tem como objetivo gerar o lucro.

O governo de FHC (1995-2002) foi marcado por grandes reformas da Educação Superior, a primeira ocorreu com relação as IES privada que não são caracterizadas como universidades e, portanto, não ocorre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, são instituições onde há primazia do ensino; a segunda grande reforma ocorreu na terceirização de serviços nas universidades federais, especificamente a nível de graduação, conforme aponta Lima (2013, p. 18):

A relação entre a venda de "serviços educacionais" e a expansão da educação superior será materializada através da oferta de cursos pagos, especialmente cursos de pós-graduação *lato sensu*; do estabelecimento de parcerias entre as universidades públicas e as empresas para realização de cursos, consultoria e assessoria viabilizadas através das fundações do direito privado; na concepção de política de extensão Universitária como venda de cursos de curta duração; da criação de mestrados profissionalizantes, em parcerias com empresas públicas e privadas, considerados cursos alta financiáveis, isto é cursos pagos, entre outros mecanismos internos de privatização analisados por vários pesquisadores [...].

Dessa forma o governo compreendia que independente da IES – pública ou privada, estava sendo efetivado o direito a educação, possibilitando assim a financeirização¹⁸ da educação, Lima (2013, p. 20), aponta que:

As reformulações na educação superior conduzidas pelo governo Cardoso expressam, por um lado, uma concepção de universidade como instituição de ensino e, por outro lado, uma universidade a serviço do padrão mercantil de produção de conhecimento. Neste sentido, será aprofundada a diferenciação entre e intra universidades. Este modelo universitário está centrado na heteronomia, e não na autonomia. O estado e os setores privados têm, cada vez mais, poder na definição da agenda das universidades, nos Marcos políticos da competitividade Econômica. Uma competitividade entre os países e regiões; entre os conglomerados empresariais, e, ainda, a competitividade estimulada entre as Universidades, através do ranking estabelecido pelo próprio governo, para garantia de financiamento público e/ou privado. Desta forma, com o governo Cardoso, o Brasil vivenciou mais uma etapa da reforma universitária consentida e conduzida pelo capital, nos marcos da expansão operacionalizada pelo projeto neoliberal de educação superior. (LIMA, 2013, p.20).

A década de 2000 foi marcada pelo final do governo de FHC (2002), e início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2010). A eleição do candidato do Partido dos Trabalhadores (PT), no ano de 2002, representou para a classe trabalhadora a esperança de mudança no cenário político, sobretudo no tocante a efetivação da garantia de direitos, uma vez que o candidato advinha da classe-que-vive-do-trabalho (Antunes, 2009, p. 101), da luta do Sindicato e da Central Única dos Trabalhadores (CUT), ou seja, representava a grande massa da população brasileira e, sobretudo, uma mudança “no olhar” para o trabalhador.

Contudo, no que se refere ao ensino superior o que houve foi a continuidade da contra reforma iniciada nos governos anteriores, apresentado no Quadro 3.

¹⁸ Segundo Chesnais a financeirização é “[...] uma configuração nova do capitalismo, na qual o movimento da acumulação e seu conteúdo econômico e social concreto seriam moldados pelas posições econômicas e sociais, concedidas a – e conquistadas por – formas muito concentradas de determinado tipo de capital –, aquela designada por Marx no livro III de O capital sob a expressão “capital portador de juros” ou, ainda, “forma moderna do capital dinheiro” (CHESNAIS, 2002, p. 4)

Quadro 3. Principais ações do governo Lula da Silva na política de educação superior (2003 - 2010).

Arcabouço jurídico	Conteúdo
Grupo de Trabalho (GT) interministerial em 20 de outubro de 2003	O GT elaborou o documento Base para o Enfrentamento da Crise Emergencial das Universidades Federais e Roteiro para Reforma Universitária Brasileira
Medida Provisória 147/03	Institui o Sistema Nacional de avaliação e Progresso do ensino superior- SINAPSES
Grupo executivo da reforma do ensino superior em 6 de fevereiro de 2004	Elaborou o documento reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da educação superior
Lei Nº 10861 de 14 de abril de 2004	Institui o Sistema Nacional de avaliação da educação superior - SINAES
Decreto presidencial 5205 de 14 de setembro de 2004	Regulamenta as parcerias entre universidades federais e as Fundações de direito privado.
Medida Provisória nº 213 de 10 de dezembro de 2004	Institui o programa Universidade para Todos - ProUni
Projeto de lei 3627/2004	Trata do sistema especial de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas e, nas instituições públicas federais de educação superior
Lei de inovação tecnológica - 10.973/04	Trata do estabelecimento de parcerias entre universidades públicas e empresas.
Lei de parceria público-privada nº 11.079 de 30 de dezembro de 2004	Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública
Lei número 11.096/2005	Institui o programa Universidade para Todos ProUni - que trata de "generosa" ampliação de isenção fiscal para instituições privadas de ensino superior
Projeto de lei 7.20/06 (apensado ao PL nº 4.212/04 e PL nº 4.221/04)	Tratam da reforma da educação superior.
Universidade Aberta do Brasil (decretos 5.800/06 e 5622/05)	Legislação que trata da regulamentação do EAD e da criação da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) - consórcio de instituições para oferta de cursos a distância
Decreto 6095/07	Estabelece diretrizes para o processo de

	integração de instituições federais de educação tecnológica para fins de Constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica
Decreto presidencial 6069/07 e a divulgação das portarias interministeriais 22 e 224/07 (Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/MPOG e Ministério da Educação/MEC)	Decreto de criação do Programa de Apoio à Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI e portarias que tratam da criação de um Banco de Professor-equivalente, inscritos no Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE divulgado em 2007
"Pacote da autonomia" em 2010 e composto pela Medida Provisória 495/10 e pelos Decretos 7232, 7233 e 7234/10	Amplia a ação das fundações de direito privado nas universidades federais; retira das universidades definição dos projetos acadêmicos a serem financiados, transferindo essa prerrogativa para as fundações de direito privado; legaliza a quebra do regime de trabalho de Dedicação Exclusiva/DE; não resolve a falta de técnico-administrativos, tendo somente o mecanismo de realocação de vagas entre as instituições federais de ensino superior/IFES; cria as condições para diferenciação dos orçamentos das IFES, de acordo com os índices de produtividade, intensificando ainda mais o trabalho docente e, por fim, cria o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, sem deixar claro de onde saíram os recursos financeiros para realização do programa
Medida Provisória 520 de 31 de dezembro de 2010	Autoriza a criação da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares. Embora estatal e vinculado ao MEC (Ministério da Educação), a nova entidade terá personalidade jurídica de direito privado, flexibilizando a contratação de trabalhadores nos hospitais universitários

Fonte: adaptado (LIMA, 2013, p. 20-22).

De acordo com o quadro 3 percebe-se que as ações realizadas para a educação possibilitaram uma maior inserção das camadas mais pobres da sociedade no ensino superior, contudo, isso foi possível a partir da execução pelo setor privado, ou seja, através da mercantilização da educação, através das parcerias da universidade pública com fundações de direito privado e empresas, regulamentação do EAD, bem como pelo PROUNI e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

O PROUNI possibilita a inserção da população no ensino superior privado a partir da concessão de bolsas de estudo (integrais ou parciais), conforme aponta Guerra (2010, p. 727):

O Prouni, criado pelo governo Lula em 2004, que visa a atender as universidades privadas, tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo (integrais ou parciais) não apenas em cursos de graduação, mas também em cursos sequenciais. As instituições de ensino superior privado que aderem ao programa recebem isenção de tributos. Para a manutenção do Prouni, e com o objetivo de financiar bolsas de estudos, já que devem ser ocupadas as vagas ociosas no sistema privado, o governo institui o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior, o qual tem duas modalidades: 1) a fiança solidária: os candidatos a esse tipo de financiamento se associam a grupos de três a cinco estudantes que se tornam fiadores entre si. Isentos da necessidade de comprovação de renda, os participantes se responsabilizam mutuamente pelo pagamento das prestações de todos os integrantes do grupo; e 2) a fiança tradicional, ou seja, a garantia dada por fiadores habilitados junto à Caixa Econômica Federal, que é o agente financeiro do fundo.

Diante deste cenário evidencia-se o financiamento público do ensino privado, dando seguimento aos dois governos anteriores (Collor e Cardoso) com a lógica mercadológica do ensino superior. Assim, a educação passa de direito a serviço, sendo a universidade a “prestadora de serviços”, indo de encontro ao modelo capitalista, gerando competição, produção, transformando-se segundo a necessidade do mercado, sendo flexível.

Nesse sentido, a universidade passa de instituição social para organização social, conforme abordado anteriormente; não realiza questionamentos sobre sua existência, seus objetivos, seu lugar enquanto classe, o que se faz crucial para a universidade enquanto instituição social.

Ainda no primeiro mandato do presidente Lula, é criado o SINAES, através da Lei 10.861/2004 (Quadro 3), esta legislação tem como propósito avaliar os cursos de graduação, as instituições e os alunos destas instituições. A maneira que ocorre essa avaliação se dá pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), cuja realização da prova por parte dos alunos é obrigatória e sujeita a suspensão do diploma. Tem-se no SINAES um grande regulador do ensino privado, possibilitando as instituições divulgarem seus cursos a partir do resultado desta avaliação, o mesmo ocorreu no governo anterior, conforme citado.

No ano de 2007, segundo mandato do presidente Lula, há a implantação do Programa de Apoio a Planos da REUNI, através do Decreto nº. 6069 (conforme Quadro 3). Tal programa tem como proposta a ampliação de vagas, permanência dos alunos no ensino público, melhoria da estrutura, contudo, não oferta infraestrutura para essa ampliação, conforme salienta Guerra (2010, p. 727):

Sobre esse programa [REUNI], convém considerar que o governo vem promovendo a expansão de vagas sem a devida infraestrutura necessária e, em alguns casos, sem provimento de concursos públicos para docentes e pessoal técnico-administrativo, gerando sérios problemas, tais como: salas superlotadas, falta de espaço físico adequado e de carteiras para os alunos, aumento da carga horária docente e da exploração da sua força de trabalho, preocupação restrita ao atendimento de metas de produtividade em detrimento da qualidade.

Dessa forma, o ensino superior no Brasil nas décadas estudadas apresenta-se como uma contra reforma do Estado no sentido da garantia do direito à educação, “[...] bem como o empresariamento da educação e a certificação em larga escala” (LIMA, 2013, p. 23).

Portanto, a expansão da proposta neoliberal durante o governo FHC, continuada no Governo Lula, apresenta uma dicotomia quanto ao Ensino Superior, de um lado há universidades públicas que predominam a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, dispondo de produção científica e pós-graduação (mesmo com todas as dificuldades apresentadas), e de outro há IES privada com primazia do ensino.

Destarte, a educação superior ofertada como serviço e não como direito é mantida durante o Governo de Dilma Rousseff (2011-2016), o que ocorreu nesse governo foi um aumento de instituições privadas a lógica de fortalecer o setor

privado foi mantida e estendida para estudantes da educação técnica e profissional, a partir de alterações no FIES, conforme reitera.

No ano de 2014 foi realizada a II Conferência Nacional de Educação e estabeleceu uma base para a elaboração do Plano Nacional de Educação, referente a educação superior as metas pautavam-se, dentre outras, no aumento de matrículas, conforme aponta Lima (2015, p. 39):

Em relação à Educação Superior, as metas 12, 13 e 14 tratam, respectivamente, da elevação da taxa de matrícula neste nível de ensino, da qualificação do corpo docente e da elevação do número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). As estratégias para alcançar as metas do PNE estão relacionadas com as metas de expansão e reestruturação político-pedagógica do Reuni; a expansão do FIES, para a graduação e pós-graduação *stricto sensu*, inclusive a distância; o aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SIANES); e a ampliação do Ensino à Distância/EAD através da Universidade Aberta do Brasil/UAB.

De acordo com as estratégias apontadas o REUNI deixa de ser governamental e torna-se estadual, contudo, não é considerado as críticas realizadas à execução do Programa (REUNI) nas universidades federais, ou seja, promoveu-se a expansão de matrículas/vagas sem infraestrutura necessária (conforme mencionado anteriormente).

É dessa forma que a educação superior se apresenta na atualidade, onde no ensino público ocorrem parcerias com institutos privados, aumento de vagas/matrículas sem melhoria na infraestrutura, no ensino privado ocorre a financeirização a partir da isenção de impostos, um número cada vez maior de matrículas, onde a principal função é o ensino, sem a pesquisa e extensão, e desqualificação do docente. Evidencia-se a educação como serviço, ausenta-se o papel social da educação a partir da transformação por meio da reflexão e criticidade e apresenta-se a universidade operacional¹⁹.

¹⁹ “[...] a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas/aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc” (CHAUI, 2003, p. 7).

2.3 Projeto de Expansão do Ensino Superior em Serviço Social no Brasil

Conforme explicitado nos itens anteriores, após o final do Regime Militar houve uma crescente expansão do Ensino Superior no Brasil, com destaque para o Ensino Privado, incentivado pela abertura do Estado à este setor, uma vez que a educação passou a ser entendida como “bem público”, como salienta Pereira (2007, p. 220):

A década de 1990 e o início do século XXI registram, [...], um franco processo de expansão e mercantilização do ensino superior, validado e incentivado pelos Governos – de Fernando Collor a Cardoso – pautados no pressuposto de que a educação é um “bem público”, sendo, portanto, um direito de instituições públicas e privadas oferecerem seus serviços educacionais a população. Cabe ao Estado a partilha dos recursos públicos, naturalizando-se a entrega de verbas públicas para o setor privado e, ao mesmo tempo, o financiamento privado para as IES públicas, numa explícita diluição de fronteiras entre o público e o privado [...].

Destaca-se, neste cenário, a crescente emersão dos cursos de Serviço Social em IES privado, se comparado ao ensino público, de acordo com os dados levantados no site do INEP que serão demonstrados a seguir.

Para tanto, ressalta-se que as IES se dividem entre pública e privada. As IES públicas são financiadas pelo Poder Público, sendo Federal, Estadual e Municipal e as IES privada podem ser com ou sem fins lucrativos, de direito privado, compostas por pessoas jurídicas ou físicas. As instituições sem fins lucrativos eram denominadas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, contudo foi extinto no ano de 2010.

As IES são classificadas em: Universidades, Centro Universitário e Faculdade, a diferença existente entre elas estão relacionadas a autonomia da instituição, cursos oferecidos (graduação e pós-graduação), corpo docente – e qualificação (especialização, mestrado e doutorado), sem a obrigatoriedade de executar “o tripé” ensino, pesquisa e extensão.

A mais estrita, definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é a Universidade. Trata-se de instituição acadêmica pluridisciplinar que conta com produção intelectual institucionalizada, além de apresentar requisitos mínimos de titulação acadêmica (um terço de mestres e doutores) e carga de trabalho do corpo docente (um terço em regime integral). É autônoma para criar cursos e sedes acadêmicas e administrativas, expedir diplomas, fixar currículos e

número de vagas, firmar contratos, acordos e convênios, entre outras ações, respeitadas as legislações vigentes e a norma constitucional. O Centro Universitário é instituição pluricurricular, que abrange uma ou mais áreas do conhecimento. É semelhante à Universidade em termos de estrutura, mas não está definido na Lei de Diretrizes e Bases e não apresenta o requisito da pesquisa institucionalizada.

A Faculdade tem duas conotações. A primeira é a de uma Instituição de Ensino Superior que não apresenta autonomia para conferir títulos e diplomas, os quais devem ser registrados por uma Universidade. Além disso, não tem a função de promover a pós-graduação. O segundo sentido é aplicado para se referir a unidades orgânicas de uma Universidade. Ex.: Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pernambuco.

Os Institutos Federais são unidades voltadas à formação técnica, com capacitação profissional em áreas diversas. Oferecem ensino médio integrado ao ensino técnico, cursos técnicos, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e pós-graduação. A denominação remonta à Lei 11.892/08, que renomeou os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefets) e as Escolas Técnicas. (BRASIL, 2019).

Buscou-se, num primeiro momento, levantar dados referente ao número de cursos em Serviço Social no Estado de São Paulo, a partir de 1990, porém os dados disponibilizados pelo INEP datam a partir de 1995.

Conforme Quadro 4, pode-se analisar que no período de 1995-1998 não havia nenhum curso de Serviço Social a nível federal, 1 (um) a nível estadual e 1 (um) municipal, sendo que universidades particulares e estabelecimentos isolados, federações de escolas e Faculdades Integradas em 1995 somavam-se 20, e entre os anos de 1996-1998 chegaram a disponibilizar 21 cursos no Ensino Privado.

Quadro 4. Cursos de Serviço Social no Estado de São Paulo.

Ano	Universidades				Estabelecimentos isolados, federações de escolas e faculdades integradas			
	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Federal	Estadual	Municipal	Particular
1995	0	1	1	9	0	0	0	11
1996	0	1	1	10	0	0	0	11
1997	0	1	1	10	0	0	0	11
1998	0	1	1	10	0	0	0	11

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A partir do ano de 1999, o INEP disponibilizou os dados quantitativos dos Cursos de Serviço Social a nível nacional, dessa forma, pode-se observar no Quadro 5, um crescente no número dos Cursos de Serviço Social em todos os níveis – seja público ou privado.

Dessa forma, percebe-se, segundo interpretação do quadro 5, que entre o período de 1999 e 2009, o número de Cursos de Serviço Social a nível federal subiu de 18 para 32, ou seja, crescimento de 77,77%, a nível estadual de 08 para 14, crescimento de 75%.

Quadro 5. Cursos de Serviço Social a nível nacional (1999-2009).

Ano	Pública			Privada		Observações
	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Comunitária Confessional Filantrópica	
1999	18	8	2	21	36	Não especifica se é presencial ou não
2000	19	9	3	20	43	Presencial
2001	19	10	3	26	45	Presencial
2002	19	13	3	30	46	Presencial
2003	21	13	9	42	51	Presencial
2004	23	13	9	52	64	Presencial
2005	22	13	9	65	84	Presencial
2006	26	14	8	80	96	Presencial
2007	28	14	8	104	108	Presencial
2008	24	14	8	124	112	Presencial
2009	32	14	8	184	69	Instituições Comunitárias e Confessionais. A partir de 2009 extingue-se as instituições filantrópicas.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Percebe-se que o número de cursos na rede privada cresce consideravelmente, entre os anos de 1999-2003, há um aumento de 21 para 42, somando-se 100%; no ano de 2004 apresentam-se 52 cursos, e, em 2005 um total de 65; contudo, percebe-se um alto crescimento entre os anos de 2006 e 2009, somando 184 Cursos ofertados na rede particular, 475% a mais que o ofertado pelo ensino público federal.

Com relação ao número de cursos ofertados por instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas, percebe-se um crescimento gradativo entre os anos de 1999 e 2003, e um crescimento considerável entre 2004 e 2008, contudo, no ano de

2009 ocorre um declínio para 69 instituições, e no ano de 2010 extinguiu-se este tipo de instituição.

A partir de 2010, os dados disponibilizados pelo INEP são apenas dos cursos privados, exclui-se, dessa maneira, as instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas. Assim, percebe-se o crescimento de 184 cursos oferecidos em 2009 (Quadro 5) para 270 nas IES privado em 2010, 46,73% (Quadro 6).

Com relação ao ensino público, percebe-se um crescimento de cursos a nível federal de 32 para 40, sendo 25%, este número, dentre algumas variações, não se percebe uma mudança significativa até 2016 (Quadro 6); a nível estadual entre os anos de 2010 e 2016, percebe-se um crescimento de igual forma, gradativo; a nível municipal ocorre um aumento significativo nos anos de 2012 e 2013 e em seguida um decréscimo até 2016.

Quadro 6. Cursos de Serviço Social a nível nacional (2009-2016).

Ano	Pública			Privada	Observações
	Federal	Estadual	Municipal		
2010	40	16	7	270	Presencial
2011	41	16	9	292	Presencial
2012	40	16	16	304	Presencial
2013	40	17	16	314	Presencial
2014	40	21	14	326	Presencial
2015	42	22	11	334	Presencial
2016	41	22	9	335	Presencial

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Ressalta-se, contudo, o crescimento das instituições privadas de 2009 para 2010 de 184 para 270, total de 46,73%, e entre 2010 e 2016 de 270 para 335, somando um total 24,07% de crescimento.

A partir das análises realizadas (Quadros 4, 5 e 6), evidencia-se a expansão do ensino privado, especificamente nos Cursos de Serviço Social, onde prevalece uma educação conteudista, sem a indissociabilidade da pesquisa e extensão, permeadas da precarização do trabalho docente – que muitas vezes não se dedica exclusivamente à docência, somado a isso a expansão do EAD.

CAPÍTULO III – FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL SEGUNDO AS DIRETRIZES CURRICULARES DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS)

3.1 Movimento de Reconceituação e a Formação Profissional

O Serviço Social surge no século XIX na Inglaterra, pós Revolução Industrial. A burguesia, com apoio do Estado e da Igreja Católica, considerava que as “agentes sociais” ao desenvolverem atividades filantrópicas, seriam um mecanismo de aproximação da classe burguesa à classe operária, possibilitando, assim, corromper as reivindicações advindas desta classe, com o objetivo de inibir manifestações dos operários e a luta por melhores condições de trabalho, conforme salienta Martinelli (2008, p. 66):

Burguesia, estado e igreja uniram-se em um compacto e reacionário bloco político, tentando coibir as manifestações dos trabalhadores eurocentrais, impedir suas práticas de classe e abafar sua expressão política e social. Na Inglaterra, o resultado material e concreto dessa união foi o surgimento da Sociedade de Organização da Caridade em Londres, em 1869, congregando os reformistas sociais que passavam agora assumir formalmente, diante da sociedade burguesa constituída, a responsabilidade pela racionalização e pela normatização da prática da assistência. Surgiram, assim, no cenário histórico os *primeiros assistentes sociais, como agentes executores da prática da assistência social*, atividade que se profissionalizou sob a denominação de "Serviço Social", acentuando seu caráter de prático de prestação de serviços.

No Brasil, o Serviço Social surgiu em meados da década de 1930, tendo como referencial o Serviço Social Europeu, e uma forte contribuição da Igreja Católica para sua efetivação. Esse período foi marcado pelo grande acúmulo de riqueza por parte dos donos do capital e crescimento do mercado de trabalho, com mão de obra barata. Os proletariados iniciaram sua organização para a luta de melhores condições de trabalho, o que causou inquietação da burguesia, que se juntou ao Estado e Igreja Católica com o objetivo de pensar em mecanismos para regular o proletariado e desmobilizá-lo, o que não aconteceu.

No município de São Paulo, em 1932, foi implantado o Centro de Estudos e Ação Social de São Paulo (CEAS) pela Igreja Católica e Burguesia, com o objetivo de qualificar as pessoas para a prática social, sendo então o primeiro curso no Brasil.

Martinelli (2008) aponta que o primeiro curso de Serviço Social foi implantado a partir dos interesses da burguesia, pois, iniciava nesse momento, uma tensão da classe trabalhadora sob as condições de trabalho a partir de movimentos leigos,

percebe-se, assim, a contradição da implantação do Serviço Social no Brasil, a priori na perspectiva do controle, com o objetivo de manter a ordem, e com intuito de “abafar” as manifestações políticas e autônomas dos trabalhadores, sendo a prática social moldada aos interesses do capital, conforme afirma Martinelli (2008, p. 124):

[...] a identidade atribuída ao Serviço Social pela classe dominante era uma síntese de funções econômicas e ideológicas, o que levava à produção de uma prática que se expressava fundamentalmente como um mecanismo de reprodução das relações sociais de produção capitalista, como uma estratégia para garantir a expansão do capital. *Tal identidade era, portanto, especialmente útil para a burguesia, pois, além de lhe abrir os canais necessários para a realização de sua ação de controle sobre a classe trabalhadora, fornecia-lhe o indispensável suporte para que se criasse a ilusão necessária de que a hegemonia do capital era um ideal a ser buscado por toda sociedade.* (MARTINELLI, 2008, p. 124, grifos da autora).

Assim, o Serviço Social surge com o objetivo de atender os interesses do capital, com uma perspectiva de caridade, gerando uma ideologia de ajuda do fazer profissional, que atravessa toda a história da profissão até os dias atuais.

Em 1936 é fundada a Escola de Serviço Social de São Paulo, sendo a primeira no Brasil. Desde então, percebe-se os impactos das mudanças societárias, sendo a transformação histórica do Brasil permeada pelo Estado Novo, Golpe Militar e a luta pela democracia dos diversos segmentos da sociedade, implicando diretamente na profissão e na formação em Serviço Social.

Em 1946, após dez anos da criação da Escola de Serviço Social, foi criada a Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social (ABESS).

Inicialmente o objetivo da profissão era pautado em ações conservadoras, que prevalecessem o interesse da burguesia, contudo, Iamamoto (2013) aponta que é a partir de 1950 que ocorrem os primeiros questionamentos sobre a sociedade – tanto com relação a profissão, quanto a classe trabalhadora em nível nacional e em toda a América Latina.

[...] Esses questionamentos emergem numa conjuntura marcada por uma situação de crise e de intensa efervescência política no Continente, no quadro do colapso dos populismos e de uma reorientação tática do imperialismo em relação às sociedades dependentes. Por outro lado, é nesse mesmo quadro conjuntural que o meio profissional começa a se ampliar e a se modernizar com rapidez, em consequência da multiplicação das escolas

especializadas e da demanda objetiva do Estado e das empresas. (IAMAMOTO, 2013, p. 40).

Nesta mesma década, em 1957 o Serviço Social, através da Lei 3252, regulamenta-se como uma profissão, por meio do Decreto 994 de 15 de maio de 1962 – data que se comemora o dia do/a Assistente Social.

A partir da Regulamentação da Profissão foram criadas o Conselho Federal de Assistentes Sociais (CFAS) e o Conselhos Regionais de Assistentes Sociais (CRAS), no qual caberiam a fiscalização do exercício profissional numa perspectiva burocrática, as/os assistentes sociais teriam que realizar as inscrições nos respectivos conselhos e efetuar o pagamento de uma taxa ao Órgão.

Os Conselhos CFAS e CRAS eram entidades sem autonomia, criadas para exercerem o controle político do Estado sobre os profissionais, num contexto de forte regulação estatal sobre o exercício do trabalho (CFESS, 2019). Assim, esses órgãos não tinham nenhuma aproximação com a categoria profissional, tampouco pensavam em ações no âmbito coletivo. O objetivo, a priori, era de controle e fiscalização, refletindo a perspectiva conservadora da profissão na época, na qual o indivíduo era culpabilizado pela sua condição de vida e os aspectos sociais e econômicos não eram levados em consideração.

O ano de 1979 é marcado pela inserção de profissionais vinculados ao movimento sindicalista e progressista da profissão ao CFAS. A partir desta conquista, inicia-se a redemocratização deste órgão, a começar pela alteração da nomenclatura dos conselhos, CFAS e CRAS passam a denominar-se Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e Conselho Regional de Serviço Social (CRESS), respectivamente.

Outro grande marco, e conquista, foi a realização do III CBAS, conhecido como Congresso da Virada, que possibilitou pensar a “[...] busca de um projeto profissional direcionado aos interesses da classe trabalhadora e à crítica ao conservadorismo e suas implicações na vida social e profissional” (BARROCO; TERRA, 2012, p. 10) – denominado Movimento de Reconceituação da Profissão, portanto, o III CBAS expressou uma postura crítica dos assistentes sociais em relação a sua identidade profissional, procurando romper com a prática conservadora e de opressão ao proletariado, a partir de então iniciou a “renovação teórica, ética e política, na direção da ruptura com conservadorismo e ao reacionismo” (BOSCHETTI, 2009, p. 145).

O III CBAS foi palco, também, da transformação da Associação Brasileira de Escolas em Serviço Social (ABESS) para Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social (ABESS), que, nesse momento assume a função de sistematizar o projeto de formação profissional (BEHRING; RAMOS, 2009).

Iamamoto (2013, p. 42), salienta que:

A ruptura com a herança conservadora expressa-se como uma procura, uma luta por alcançar novas bases de legitimidade da ação profissional do Assistente Social, que reconhecendo as contradições sociais presentes nas condições do exercício profissional, busca colocar-se, objetivamente, a serviço dos interesses dos usuários, isto é, dos setores dominados da sociedade.

A partir do reconhecimento das contradições advindas da relação capital x trabalho e da luta de classes, a categoria profissional, ao assumir a condição de classe trabalhadora e se identificar como tal, começa a repensar a formação profissional, buscando suporte na teoria social crítica, somado a outras estratégias de intervenção na busca pela ruptura do conservadorismo na profissão, conforme expõe Abramides (2016, p. 465):

O 3º CBAS se transformou na expressão pública e coletiva do processo de ruptura com o conservadorismo, cuja inflexão se materializou no reconhecimento dos assistentes sociais como Trabalhadores em sua condição de assalariamento, no compromisso profissional com os direitos e conquistas históricas da classe trabalhadora, na práxis profissional vinculada às demandas Concretas dos Trabalhadores e aos movimentos sociais, na articulação da Ceneas, sindicatos e Apas com a Abess, que iniciará a construção de um novo currículo sustentado na teoria social de Marx, na defesa do serviço público de qualidade, na luta pela democratização das instituições, na articulação do projeto profissional ao projeto societário contra a exploração e opressão, na articulação com movimento estudantil Serviço Social que se reorganizara, no estabelecimento de uma estratégia entre os assistentes sociais que se inseriram nos sindicatos, movimentos sociais, universidades, praxis profissionais, vinculados a perspectiva marxista, [...] na retomada da articulação latino-americana por meio da Alaets e Celats; na ação conjunta da Ceneas, Abess, Sessune (Subsecretaria de Estudantes de Serviço Social na UNE) no período de 1979 a 1982; na incorporação do conjunto CFAS/CRAS no IV CBAS em 1982, já parcialmente renovado pelo processo de democratização, que se ampliou na década de 1990. A esse conjunto de determinações denominamos "direção social da profissão.

É nesta conjuntura que se inicia a construção do PEPP, embasados na teoria social crítica, sendo uma das determinações o reconhecimento da realidade na sua essência, que permite realizar a compreensão do todo a partir da percepção da historicidade, totalidade, mediação, destoante da intervenção realizada pelo profissional assistente social (advindas da gênese da profissão) até então, pois era permeada por ações superficiais, aparentes e com objetivo de controlar a classe trabalhadora. Portanto, a construção do PEPP altera a direção social da profissão uma vez que a categoria profissional passa a se reconhecer como classe trabalhadora, pertencente a luta de classes, imersas na contradição, conforme ressaltam Barroco e Terra (2012, p. 10):

[...] o projeto ético político profissional [...] sintetiza um processo permeado de debates, lutas, conquistas, tensões e desafios. Processo que, por ser histórico, encontra-se aberto às determinações societárias, à dinâmica da luta de classes, à relação entre Estado e sociedade e às possibilidades que emanam das contradições postas na realidade.

Dessa forma o PEPP tem como tripé o Código de Ética Profissional de 1993, a Lei de Regulamentação da Profissão de 1993 e as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996. Sendo um projeto profissional que luta pela transformação societária, a partir da emancipação e autonomia dos sujeitos, sem preconceito, discriminação, exploração, dominação, com vistas a uma sociedade livre e anticapitalista.

Ressalta-se, assim, o papel fundamental da formação em Serviço Social para a superação da visão assistencialista, caritativa e conservadora da profissão, colocando-se como um grande desafio para a categoria profissional, uma vez que os interesses do capital se sobressaem aos interesses da classe trabalhadora, sobretudo, no que se refere ao Ensino Superior Privado, conforme observado no capítulo anterior.

3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais da ABEPSS e Projeto da Profissão

O novo currículo mínimo para os cursos de Serviço Social é aprovado no ano de 1982, possibilitando ao discente compreender a profissão, sua gênese, as transformações societárias, bem como os aspectos metodológicos de intervenção, conforme estabelecido pela ABEPSS/CEDEPSS (1996, p. 144):

Esse projeto, marcado por um movimento de renovação profissional, envolveu as universidades e teve ampla repercussão em manifestações da categoria profissional, como foi o caso das discussões e mudanças no Código de Ética profissional, nos encaminhamentos dados pelas entidades organizativas da categoria, além de estimular um conjunto de estudos e pesquisas voltados para a formação profissional do assistente social.

O currículo mínimo de 1982 propiciou o avanço teórico da categoria, dessa forma, ao incorporar a teoria social como centralidade da direção social profissional têm na centralidade do trabalho a constituição do ser social, por meio do qual o homem se identifica com ele, com a natureza e com o outro, conseguindo se relacionar a partir de suas potencialidades, seus desejos e necessidades. Dessa forma, as determinações dessa corrente teórica são “[...] a práxis, a dimensão humana-genérica do indivíduo, a relação entre indivíduo e sociedade, a reificação, dentre outros” (ABESS/CEDEPSS, 1996, p. 148).

Contudo, após avaliação da formação em Serviço Social realizada pela ABEPSS na década de 1980, foi publicado em 1991 um relatório preliminar intitulado “Avaliação da formação profissional do assistente social brasileiro pós novo currículo: avanços e desafios”, no qual percebeu-se que o entendimento do método marxiano, pelos profissionais, não contemplava a complexidade do método, entretanto reconhece os avanços teóricos que houveram no período²⁰. A partir de então, foi defendido uma revisão no currículo mínimo de 1982, conforme salienta Cardoso (2016, p. 449):

Embora o currículo de 1982 marque um novo paradigma no que diz respeito a formação acadêmico-profissional, este traz alguns equívocos que provocaram a necessidade de outra revisão, demonstrando o amadurecimento intelectual gestado no interior da profissão, com o aprofundamento da vinculação do pensamento da tradição marxiana, e a “empreitada” política na defesa dos direitos e da cidadania, que levou a uma atuação profissional cada vez mais voltada para as políticas sociais.

Assim, no ano de 1993, na XXVIII Convenção Nacional da ABESS foi encaminhado, a partir de deliberação, a importância e necessidade da revisão

²⁰ “[...] o processo de implantação do currículo de 1982 expressa uma insuficiente apreensão do método crítico-dialético, cujas categorias não são apreendidas como modos de ser da realidade sócio-histórica.” (ABEPSS/CEDEPSS, 1996, 148).

curricular. Dessa forma a ABEPSS, juntamente com o Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social – CEDEPSS²¹, realizaram entre os anos de 1994 a 1996, “aproximadamente 200 (duzentas) oficinas locais nas 67 Unidades Acadêmicas filiadas à ABESS, 25 (vinte e cinco) oficinas regionais e duas nacionais” (ABEPSS, 1996, p. 3), com o objetivo de avaliar a formação profissional.

Na segunda metade da década de 1990 ocorre a alteração de ABESS para Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), unificando assim a ABESS com o CEDEPSS, conforme apontam as autoras Behring e Ramos (2009, p. 158):

Um novo momento marcante na história da ABESS ocorreu na segunda metade da década de 1990, com a mudança do seu nome para Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), justificada em função da defesa dos princípios de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e da articulação entre graduação e pós-graduação, aliada à necessidade da explicitação da natureza científica da entidade, bem como a urgência da organicidade da pesquisa no seu interior.

No ano de 1995, foi apresentado na XXIX Convenção Nacional da ABESS, em Recife uma proposta preliminar intitulada “Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional”, a partir das oficinas e encontros realizados a nível regional e nacional. Neste evento, foi aprovado em assembleia, a base da nova proposta para a formação em Serviço Social, dentre eles as diretrizes e os núcleos de fundamentação (ABEPSS, 1996).

No ano de 1996 ocorreu a formulação de um “segundo documento”: “Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional: Novos Subsídios para o Debate”, a partir da realização de oficinas e assessoria de consultores, no qual explicitam a proposta de DC da ABEPSS para os Cursos de Serviço Social, sendo aprovada em Assembleia Geral da ABESS, nos dias 07 e 08 de novembro de 1996, na cidade do Rio de Janeiro. Dessa forma as determinações para a formação profissional foram definidas, sendo o objeto de intervenção do Serviço Social a questão social, que se expressa por meio das contradições da relação de forças, bem como seu acirramento através da reestruturação produtiva, através da implantação de políticas neoliberais, dentre outras, conforme documento ABEPSS (1996, p. 5):

²¹ Fundado na década de 1980, tinha como objetivo sanar as demandas advindas dos programas de pós-graduação (BEHRING; RAMOS, 2009, p. 157).

1- O Serviço Social se particulariza nas relações sociais de produção e reprodução da vida social como uma profissão interventiva no âmbito da questão social, expressa pelas contradições do desenvolvimento do capitalismo monopolista. 2- A relação do Serviço Social com a questão social - fundamento básico de sua existência - é mediatizada por um conjunto de processos sócio-históricos e teórico-metodológicos constitutivos de seu processo de trabalho. 3- O agravamento da questão social em face das particularidades do processo de reestruturação produtiva no Brasil, nos marcos da ideologia neoliberal, determina uma inflexão no campo profissional do Serviço Social. Esta inflexão é resultante de novas requisições postas pelo reordenamento do capital e do trabalho, pela reforma do Estado e pelo movimento de organização das classes trabalhadoras, com amplas repercussões no mercado profissional de trabalho. 4- O processo de trabalho do Serviço Social é determinado pelas configurações estruturais e conjunturais da questão social e pelas formas históricas de seu enfrentamento, permeadas pela ação dos trabalhadores, do capital e do Estado, através das políticas e lutas sociais.

Assim, evidencia-se a particularidade da profissão, sendo a questão social seu objeto de intervenção, conforme explicitado:

[...] Afirma-se que a particularidade do serviço social, como especialização do trabalho coletivo, inscrito na divisão social e técnica do trabalho, está organicamente vinculada às configurações estruturais e conjunturais da "questão social" às formas históricas do seu enfrentamento - que são premiadas pela ação dos trabalhadores, do capital e do Estado. (ABESS/CEDEPSS, 1996, p. 154).

Entende-se que a partir daí será possível realizar mediações com vistas as diversas expressões da questão social, contudo, é necessário descortinar o olhar para a realidade a luz da teoria crítica, assim será possível viabilizar a transformação da sociedade.

Os princípios fundamentais das DC da ABEPSS particularizam-se por estabelecer um suporte às IES, tendo como objetivo principal respaldar a matriz curricular do Curso de Serviço Social.

Dessa forma expressam-se por meio da possibilidade da realização de oficinas, atividades complementares, seminários, com o objetivo de contribuir com o currículo mínimo, ter como referencial a teoria social crítica que possibilita realizar o reconhecimento da realidade social a partir das categorias do método que o embasam, com vistas a compreender os problemas e os desafios que o profissional irá se deparar na ação profissional, superação da formação fragmentada,

indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, a supervisão de campo e acadêmica, dentre outros, conforme determinado pela ABEPSS (1996, p. 6):

1. Flexibilidade de organização dos currículos plenos; 2. Rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social; 3. Adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade; 4. Superação da fragmentação de conteúdos na organização curricular; 5. Estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade; 6. Padrões de desempenho e qualidade idênticos para cursos diurnos e noturnos; 7. Caráter interdisciplinar nas várias dimensões do projeto de formação profissional; 8. Indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão; 9. Exercício do pluralismo como elemento próprio da natureza da vida acadêmica e profissional, impondo-se o necessário debate sobre as várias tendências teóricas, em luta pela direção social da formação profissional, que compõem a produção das ciências humanas e sociais; 10. Ética como princípio formativo perpassando a formação curricular 11. Indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional.

Tais princípios prezam a qualidade da formação e vão de encontro com a ressignificação da profissão pós 1979, ou seja, o Serviço Social passa a compreender a sociedade além do que está aparente, ou seja, na sua essência. Agregado aos princípios fundamentais das DC está a competência profissional, a partir das dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, definidos por Lewgoy (2010, p. 149):

A competência é constructo formado pelas dimensões ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa e sua indissociabilidade. Dimensão ético-política, atenta a finalidade da ação e do compromisso profissional, é elemento mediador construído por postura crítico-investigativa sobre os fundamentos e o sentido atribuído aos conteúdos, ao método, aos objetivos, tendo como referência a afirmação dos direitos. Vincula-se a dimensão teórico-metodológica, que articula teoria-método e metodologia e privilegia a história social como terreno germinador das demandas e das possibilidades do conhecimento e das práticas. Ambas as dimensões se atrelam à técnico-operativa que, caracterizada pelo domínio dos conteúdos de sua área específica de conhecimento, é uma Instância de passagem que permite a realização da trajetória da concepção da ação à sua operacionalização.

Estas dimensões ocorrem de maneira indissociável, apreendendo a realidade e seu movimento dialético, a partir da postura interventiva, investigativa, crítica e propositiva, com base no domínio dos conteúdos específicos entrelaçados ao PEPP, possibilitando ao aluno o reconhecimento da teoria social crítica e a compreensão da historicidade como categoria central, a compreensão da formação da profissão no Brasil, o significado da profissão e sua gênese, bem como as competências e atribuições presentes na legislação, dentre outros.

1. Apreensão crítica do processo histórico como totalidade; 2. Investigação sobre a formação histórica e os processos sociais contemporâneos que conformam a sociedade brasileira, no sentido de apreender as particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social no país; 3. Apreensão do significado social da profissão desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade; 4. Apreensão das demandas - consolidadas e emergentes - postas ao Serviço Social via mercado de trabalho, visando formular respostas profissionais que potenciem o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre público e privado; 5. Exercício profissional cumprindo as competências e atribuições previstas na Legislação Profissional em vigor. (ABEPSS, 1996, p.8).

Dessa forma, espera-se que o discente consiga apreender a profissão na sua totalidade, desde a sua gênese, perpassando pelo movimento de reconceituação, bem como as transformações sociais, culturais, econômicas e políticas da sociedade, com vistas a uma intervenção profissional crítica e propositiva, ultrapassando a visão pragmática e tecnicista da profissão, indo ao encontro do PEPP, capaz de compreender a relação de forças existentes entre capital x trabalho, e as suas implicações advindas da reestruturação produtiva, apresentadas pelas desigualdades sociais, expressando por meio da questão social, objeto de intervenção profissional.

As DC da ABEPSS para os cursos de Serviço Social propõem, ainda, que a formação acadêmica seja efetuada a partir de Núcleos de Fundamentação: Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; Núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e Núcleo de fundamentos do trabalho profissional.

É importante salientar que o primeiro núcleo, responsável pelo tratamento do ser social enquanto totalidade histórica, analisa os componentes fundamentais da vida social, que serão particularizados nos dois outros núcleos de fundamentação da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e do trabalho profissional. Portanto, a formação profissional constitui-se de uma totalidade de conhecimentos que estão expressos nestes três núcleos, contextualizados historicamente e manifestos em suas particularidades. (ABEPSS, 1996, p.8).

O Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social tem como objetivo compreender o ser social na sua totalidade histórica, bem como a criação da sociedade capitalista e a reprodução da vida social; o Núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira possibilita compreender os aspectos econômico, social, cultural e político a nível nacional e seus impactos na sociedade; o Núcleo de fundamentos do trabalho profissional pretende explicitar as dimensões teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política, juntamente com o caráter interventivo e investigativo da profissão, numa perspectiva crítico-analítica (ABEPSS, 1996).

Desta maneira, a proposta dos núcleos ultrapassa o currículo pautado apenas nas disciplinas, incluem oficinas, seminários temáticos, laboratórios, atividades complementares e ações que possibilite articulação da academia com a sociedade, onde discentes, docentes e profissionais constroem o conhecimento. Contudo, é crucial compreender que “[...] os Núcleos mencionados não são autônomos nem subsequentes, expressando, ao contrário, níveis diferenciados de apreensão da realidade social e profissional, subsidiando a intervenção do Serviço Social” (ABEPSS, 1996, p. 9).

Ressalta-se que as DC da ABEPSS estão em consonância com o Código de Ética e a Lei de Regulamentação da Profissão, ambas de 1993, pautadas na formação crítica, propositiva e, sobretudo, compreensão da realidade, seu movimento concreto e, também, na luta de classes.

Diante do exposto, em dezembro de 1996 (mês seguinte a aprovação das Diretrizes pela ABEPSS), é sancionada a nova LDB – 1996, onde transforma as diretrizes curriculares em diretrizes gerais, impactando diretamente na formação, conforme apontado na legislação em seu artigo 53: “No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

[...] II – fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes [...]” (BRASIL, 1996).

Destarte, após todo processo realizado pela ABEPSS, juntamente com os órgãos representativos, profissionais e alunos para a construção e aprovação das Diretrizes Curriculares, foi necessário readequar ao modelo de Diretrizes Gerais – proposta pela LDB de 1996. Dessa forma, foi criada uma Comissão de Especialista em Serviço Social – sugerida pela ABEPSS, para que essa transição de Diretrizes Curriculares para Diretrizes Gerais fosse realizada e encaminhado ao MEC.

A homologação das diretrizes gerais para os cursos de Serviço Social – Resolução n. 15, de 13 de março; ocorreu no ano de 2002, quando a Comissão de Especialistas finalizou a transição. Contudo, o CNE realizou consideráveis alterações frente a caracterização da profissão, bem como do perfil profissional de Serviço Social, conforme corrobora Iamamoto (2015, p. 445):

A proposta original sofreu uma forte descaracterização no que se refere à direção social da formação profissional, aos conhecimentos e habilidades preconizados e considerados essenciais ao desempenho do assistente social. [...] no perfil do bacharel em Serviço Social constata-se “profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social”, que foi retirado e substituído por “utilização dos recursos da informática.

Descaracterizando a proposta inicial, o texto aprovado pelo MEC permaneceu com os núcleos de fundamentação da matriz curricular, a saber Núcleo de fundamentos teórico-metodológico da vida social, Núcleo de formação sócio-histórica da sociedade brasileira e Núcleo de fundamentos do trabalho profissional, contudo excluiu os itens que deveriam ser discutidos em cada um, dessa forma, a universalidade da formação é excluída, ficando a critério de cada instituição de ensino, seja privado, seja público, mantendo apenas os respectivos núcleos.

Nesse sentido, evidenciam-se, as manobras condizentes do Estado com a lógica mercadológica, como reconhece Iamamoto (2015, p. 446):

Essa total flexibilização da formação acadêmico-profissional, que se expressa no estatuto legal, é condizente com os princípios liberais que vêm presidindo a orientação para o ensino superior, estimulando a sua privatização e submetendo-se aos ditames da lógica do

mercado. Esse é um forte desafio à construção do projeto do Serviço Social brasileiro.

Constata-se uma formação realizada de maneira precarizada e fragmentada, onde a qualificação profissional, que deveria ser uma ferramenta para a compreensão dos princípios, valores, objetivos, funções da profissão, embasados no PEPP do Serviço Social, não se efetivam.

Dessa forma, a perspectiva neoliberal adentra o ensino superior, especificamente no Serviço Social no que tange o PEPP; alterando consideravelmente a formação profissional, conforme aponta Pereira (2007, p. 239):

Ao observarmos as orientações gerais do CNE constata-se a sua posição consoante com o processo de contra-reforma do Estado desencadeado pelo governo FHC. Para que o processo de expansão do ensino superior brasileiro pudesse ocorrer, via setor privado, tornava-se urgente a “flexibilização” dos conteúdos curriculares, o que rapidamente foi deliberado pelo CNE.

Refletindo diretamente na formação profissional. Constata-se assim o avanço teórico da profissão e a “superação” da prática conservadora, de igual maneira tem-se o Estado com ações que desencadeiam uma contra-reforma, juntamente com o capital, tendo como objetivo favorecer e estimular o empresariamento da educação, conforme explicita Pereira (2007, p. 243):

Se, por um lado, é possível constatar o enorme avanço quanto a consolidação da perspectiva de “intenção de ruptura”, que se consubstanciou no que ficou denominado por “projeto ético-político” profissional; por outro lado, assistimos à aterradora avalanche do ideário neoliberal no país e, especificamente, na política educacional como um todo – principalmente entre 1995-2002, com os dois governos FHC – com vistas à formação de um amplo contingente de intelectuais colaboracionistas. Tal processo repercutiu com toda força no perfil das unidades de ensino de Serviço Social, que, no pós-1995 cresceram de forma explosiva, em consonância com o projeto educacional privatista do governo FHC.

Dessa maneira, a relevância em pesquisar a formação profissional no ensino privado permeia todos esses aspectos, ou seja, a qualificação da formação (a luz das diretrizes curriculares da ABEPSS), o empresariamento do ensino superior, a superação da prática conservadora e assistencialista, sobretudo a desmistificação da educação pública enquanto direito.

3.3 A Formação Profissional em Instituição Superior Privado

Neste estudo, as análises das entrevistas foram realizadas a partir das categorias teóricas e filosóficas, já apontadas, a fim de responder o pressuposto desta pesquisa.

Dessa forma, as categorias filosóficas são: mediação, totalidade e historicidade, uma vez que possibilitam explicar a realidade a partir das experiências vivenciadas pelos participantes sobre o objeto ora estudado, bem como sobre o olhar para a formação profissional. Isto posto, a pesquisa tem como categorias teóricas: o ensino superior privado, a formação em Serviço Social e as DC da ABEPSS de 1996.

Conforme abordado anteriormente no capítulo 1, foram realizadas entrevistas com discentes, docentes e coordenação do Curso de Serviço Social. As análises foram realizadas separadamente: num primeiro momento foi realizada análise das entrevistas com as discentes (item 3.3.1) e, posteriormente, análise com as docentes e a coordenadora do curso (item 3.3.2), possibilitando um maior aprofundamento quanto as falas das participantes, e o olhar sobre a formação

3.3.1 Análise das entrevistas realizadas com os discentes

O processo de formação que ocorre nos cursos de Serviço Social deve possibilitar ao discente a compreensão de toda trajetória profissional, desde a implantação da profissão no Brasil, seu desenvolvimento, suas conquistas, e, sobretudo, a compreensão das transformações que ocorreram na profissão.

A formação deve ofertar ao aluno o conhecimento da realidade social e as formas que as relações sociais ocorrem no cotidiano, a partir da totalidade e historicidade, categorias fundamentais para a compreensão do movimento do real. Entende-se que a desigualdade social gerada pelo modo de produção capitalista tem como resultado as expressões da questão social, que por sua vez é o objeto de intervenção do Serviço Social, assim, a formação tem a responsabilidade, ainda, de contribuir com o olhar do discente para todas as contradições na relação capital x trabalho, que permeiam a sociedade e quanto a emancipação, autonomia e liberdade (princípios do Código de Ética Profissional de 1993), pois são

fundamentais para o processo de construção de uma nova sociabilidade, conforme reverbera Cardoso (2016, p. 432):

Formação que envolve ação/reflexão/ação e perpassa os diferentes níveis de apreensão e dimensões da vida, mexendo com a razão, a emoção, os valores, as crenças, a criatividade, entre outras. Formação que reverbera não só na atuação do profissional, mas na vida social como um todo, mostrando a sua estreita relação entre subjetividade e objetividade, uma vez que terá impactos nesses dois planos e se objetivará na ação profissional e política dos futuros profissionais, nas diferentes dimensões de sua vida, por meio dos distintos papéis que exerce.

O Serviço Social demonstra, sobretudo nos primórdios do seu nascimento, conforme abordado anteriormente, uma intervenção que condizia com os interesses da burguesia, como forma de controle dos trabalhadores a partir do assistencialismo, caridade da igreja e das damas da sociedade. Essa visão do profissional assistente social ainda está muito presente na contemporaneidade, embora passados mais de 80 anos do surgimento no Brasil, conforme relatam alguns dos participantes ao responderem a seguinte pergunta: “Por que você está cursando a graduação em Serviço Social?”:

“A princípio eu queria fazer caridade, eu achei que era isso, aí depois [...] eu fui entendendo e fui me apropriando de tudo [...]” (Camila).

“[...] a princípio eu me deparei com o senso comum que você tem do Serviço Social, que quando você chega na universidade você vê que não é daquela forma que você idealizava antes de iniciar” (Joana).

Cabe ressaltar que o senso comum é reflexo da trajetória da profissão, que advém do seu surgimento, com base na corrente conservadora, positivista e com vistas ao controle e a benesse das damas de caridade, a partir da influência europeia. Posteriormente o Serviço Social brasileiro sofreu influência norte-americana, a atuação do profissional assistente social pautou-se no Serviço Social de grupo, caso e comunidade, permeado, com ações de cunho conservador e positivista, dessa forma, o III CBAS considerado “o Movimento de Virada” da profissão revela sua importância, uma vez que possibilitou o início da ruptura do conservadorismo na profissão, a partir da identificação do profissional Assistente Social com a classe trabalhadora, e o surgimento do Projeto Ético-Político

Profissional e toda sua construção que caminha pari-passo as transformações societárias.

Observa-se que, mesmo diante das transformações ocorridas na profissão, em toda a sua história no Brasil, uma parcela da sociedade demonstra não compreender a função do/a assistente social, constatado na fala das participantes quando relatado que a motivação para cursar Serviço Social advém da caridade, da benesse e da ajuda, por conseguinte a formação deve ser o lócus da desmistificação da visão assistencialista da profissão, com vistas ao conhecimento desta e seu comprometimento com a transformação social, conforme aponta Iamamoto (2013, p.199):

Esta digressão sobre o pensamento conservador é fundamental para se compreender o universo teórico no qual se situam aquelas motivações iniciais que informam a busca do curso de Serviço Social, enquanto encontram-se permeadas pela utopia conservadora. Dessa forma, não podem ser desconhecidas em um projeto de formação profissional; devem ser, ao contrário, objeto de desmistificação, de elucidação, necessitando ser rebatidas por uma compreensão do significado social e histórico da profissão na sociedade de classes. Mas devem ser também redimensionadas, resgatando a dimensão de resistência que contem sub-repticiamente, visto este ser um componente político fundamental para qualquer proposta que se inscreva no horizonte de construção de um novo projeto histórico de sociedade. Em outros termos, trata-se de, partindo desta recusa ingênua da sociedade presente na busca da profissão, reelabora-la, historicizando-a.

Com relação as respostas das outras participantes da pesquisa, uma delas diz que compreendia o papel político da profissão antes da sua inserção no curso, as outras duas relataram que foram compreender melhor a função social da profissão no curso. Cabe ressaltar que o papel político da profissão está pautado no PEPP, com vistas a transformação societária, liberdade, emancipação, autonomia, sobretudo a garantia de direitos e a qualidade dos serviços prestados à população, conforme assevera Iamamoto (2019, p. 14):

[...] São nossos nortes: os valores maiores da liberdade, da justiça, da radicalidade democrática, da igualdade e do respeito aos direitos humanos e da qualidade dos serviços prestados, na perspectiva da construção histórica da emancipação de cada um e de todos os homens. [...] Ele representa o antídoto para enfrentar a alienação do trabalho indissociável do estatuto assalariado. Dotado de “caráter ético-político”, dispõe de uma dimensão de universalidade

impregnando o trabalho cotidiano de interesses da coletividade. Ele nos desafia a decifrar a história e acumular forças políticas e competência profissional para sua viabilização.

Dessa forma, é na formação, a partir do conhecimento da história da profissão e da sua transformação social, que é possível compreender os objetivos do Serviço Social, bem como seu objeto de intervenção. Para tanto, foi realizado pela ABESS juntamente com o CEDEPSS as DC para Formação Profissional, aprovado pela categoria em 1996. Tal Diretrizes fundamentam-se em 4 eixos: I pressupostos da formação profissional, II princípios e diretrizes da formação profissional, III nova lógica curricular e IV observações e recomendações.

O item I – pressupostos da formação profissional, norteiam a formação profissional, reverberam sobre o significado da profissão, bem como fundamenta a questão social como objeto de intervenção. O item II – princípios e diretrizes da formação profissional, estabelece uma base comum a nível nacional, assim as IES deverão realizar as grades curriculares nos respectivos Cursos de Serviço Social. O item III – nova lógica curricular, define os núcleos de fundamentação que constituem a formação profissional: Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; Núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e Núcleo de fundamentos do trabalho profissional, o item IV – observações e recomendações, dispõe sobre a duração do curso, carga horária mínima, dentre outros.

Um dos princípios da DC da ABEPSS 1996 refere-se a indissociabilidade²² do tripé ensino, pesquisa e extensão, cujo propósito é ofertar uma formação de qualidade, articulando a universidade e a realidade social através da pesquisa, conforme salienta Moita e Andrade “[...] A indissociabilidade é um princípio orientador da qualidade da produção universitária, porque afirma como necessária a tridimensionalidade do fazer universitário autônomo, competente e ético” (MOITA; ANDRADE, 2009, p. 269)

Quando questionadas sobre a formação profissional, no que diz respeito ao tripé ensino, pesquisa e extensão, uma das discentes revela que compreende o

²² “O conceito de indissociabilidade remete a algo que não existe sem a presença do outro, ou seja, o todo deixa de ser todo quando se dissocia. Alteram-se, portanto, os fundamentos do ensino, da pesquisa e da extensão, por isso trata-se de um princípio paradigmático e epistemologicamente complexo” (TAUCHEN, 2009, p. 93).

ensino, contudo, ambas não souberam explicar o que é a pesquisa e extensão, se remetem a formação continuada, conforme relatos:

“[...] o ensino, esse tripé, eu estava até observando em outros locais, com outras pessoas que eu conheço, o tripé, no sentido do ensino, tem que ser de um modo amplo, democrático, [...] a pessoa tem que sair com uma base teórica muito boa; no sentido da pesquisa, eu não sei em que sentido está querendo dizer, se for uma pesquisa fora universidade isso eu posso dizer que deixou um pouco a desejar, a gente tem o conhecimento de faculdades que dão oportunidades para o aluno fazer uma pesquisa científica por exemplo, aqui, ao menos o tempo que eu estive, tô falando da universidade, da instituição, não a nível dos professores, a gente não teve essa oportunidade, eu acho que deveria ter isso aqui sim, por ser um curso onde abrange um lado, como eu posso dizer, um curso que envolve muita política, questão social, então são questões que deviam ir além da sala de aula, para mim; e a extensão eu acho que é obvio que o aluno que termina, eu acho muito bom que se expandi ou faça depois algum curso complementar” (Letícia).

A partir do relato da participante da pesquisa percebe-se que a mesma compreende o ensino e sua dimensão, contudo, quando relata sobre a pesquisa a mesma revela que a universidade não ofertou essa possibilidade aos discentes, e o quanto seria importante, uma vez que o Serviço Social tem como objeto de intervenção as expressões da questão social, quando se refere a extensão a mesma faz menção a formação continuada.

“O ensino ele te dá todas as bases para você se direcionar dentro daquilo que você quer fazer, porque se você vai lá e completa o seu curso, mas você não vai atrás de buscar novos conhecimentos em termos de pesquisa mesmo, você fica limitado só naquilo, você fica preso naquilo, você faz um círculo fechado de conhecimento, e a extensão eu acredito que pro Serviço Social, como em outras profissões, que a gente tá sempre em movimento, a sociedade está em movimento então ela não para, então você tem que ter esse conjunto, né? Porque senão você se desatualiza, porque a cada momento acontece alguma coisa nova” (Amanda)

O relato desta discente revela que ela reconhece o ensino, contudo entende a pesquisa como forma de apropriação do conhecimento, como formação continuada, e relaciona a extensão com as transformações que acontecem na sociedade.

As outras três discentes não souberam responder a pergunta, desconhecem o tripé ensino, pesquisa e extensão, compreendem a pesquisa a partir do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e a extensão entendem como formação continuada. Revela-se, a partir do relato das discentes, a ausência do tripé acadêmico na

formação das participantes da pesquisa, dessa forma, o ensino é a única dimensão (a partir do relato das participantes da pesquisa) que está sendo realizada na formação profissional, não ocorre a pesquisa, nem a extensão, ou seja, as diretrizes curriculares da ABEPSS não foram executadas em sua totalidade, uma vez que um dos princípios é a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, refletindo diretamente na formação profissional, conforme indica Iamamoto quando faz alusão as IES privada, que ofertam o ensino a partir do modelo empresarial de educação “[...] A ênfase nas IES privadas empresariais tem recaído sobre o ensino, em detrimento da pesquisa e extensão” (IAMAMOTO, 2015, p. 443). Isso ocorre, pois não há obrigatoriedade legal para que as IES privada cumpram a indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão²³, demonstrando a mercantilização da educação, quando oferta um ensino fragmentado, aligeirado, conteudista, transformando o direito a educação em serviço.

Quando questionadas sobre a avaliação da formação em Serviço Social, no tocante a IES e com relação ao ensino, as participantes relatam que:

“[...] com relação a universidade [...] depois que mudou a gestão ficou um pouco a desejar, eu acho que ficou bastante a desejar em relação aos alunos, várias questões: espaço, a organização, questão do financeiro que não dá respaldo nenhum para os alunos [...]” (Camila).

A participante da pesquisa relata as dificuldades administrativas que enfrentou junto a IES, bem como questões relacionadas ao espaço, a infraestrutura da sala de aula, e a organização administrativa da universidade, pela ausência de auxílio para sanar os problemas.

“eu me senti prejudicada [...], porque quando eu finalizei um semestre eu pulei uns semestres, eu acho que se eu tivesse tido uma sequência para dialogar um pouco mais um semestre com o outro e não ter pulado assim tão drasticamente, no final eu teria um aproveitamento melhor [...] por exemplo, eu agora no 8º semestre eu estava cursando a disciplina de FHTM 5, então é, eu senti esse prejuízo, porque o certo seria eu ter a introdução de FHTM 1, 2, 3 ... e ter aquela sequência certinha para mim fazer aquela absorção para eu entender todo aquele contexto histórico de uma forma mais sequencial, não fragmentada como foi, automaticamente minha formação ficou fragmentada” (Joana).

²³ Conforme aprofundado no capítulo 2.

Evidencia-se nesse relato o quanto a nucleação de turmas influencia na formação profissional, a participante pontua que quando estava cursando o último semestre do curso realizou uma disciplina que deveria ter sido realizada no quinto (5º) semestre, expõe ainda, que se sentiu prejudicada por não ter tido uma formação sequencial, ou seja, a realização dos semestres cursados durante o curso não ocorreu de forma crescente, do menor para o maior, por exemplo: primeiro, segundo, terceiro semestres e assim por diante, como exemplo a disciplina de Fundamentos Históricos Teóricos e Metodológicos do Serviço Social (FHTM), que prejudicou na sua formação, na construção do seu conhecimento. Dessa forma, visualiza-se uma formação fragmentada, com vistas a ofertar o conteúdo que o discente precisa cumprir, independente da qualidade, o que importa é cumprir com toda a carga horária e disciplinas que estão no currículo.

“[...] em algum momento pra gente não foi tão interessante no nosso modo de ver porque a gente queria ter tido o passo a passo como é normal ter – 1º, 2º, 3º e 4º (semestre), acho que a única coisa que eu tenho para falar do ensino negativo foi essa enturmação, eu acho que eu fui prejudicada, eu me senti prejudicada, nesse negócio de enturmar, de ver uma coisa que eu deveria ver lá no 3º ou 4º eu estar vendo no 2º” (Lara)

O relato da participante da pesquisa evidencia a mesma questão apontada pela outra participante, o quanto a nucleação de turmas foi prejudicial para a formação, revelando o quanto a formação respalda no modelo empresarial prejudica o discente e a construção do conhecimento.

Ressalta-se que duas participantes da pesquisa elogiaram o corpo docente do curso, conforme abaixo:

“[...] quando eu entrei na faculdade eu encontrei vários professores muito bons, essa faculdade tem professores muito bons, eu tenho outros conhecidos que frequentam outras universidades e eu consigo entender que esse curso é muito bom [...]” (Amanda).

“[...] em relação ao ensino, aos professores, excelentes, eu não tenho o que falar de nenhum, todos excelentes, são professores de qualidade, dentro dessa universidade, são professores de gabarito altíssimos” (Camila).

A partir dos relatos das participantes da pesquisa, evidencia-se a fragilidade da formação devido a nucleação de turmas, a falta de sequência dos conteúdos nos

semestres, contudo o corpo docente da universidade pesquisada é elogiado. Dessa forma questiona-se qual o papel do docente nesse cenário, sua possibilidade de intervenção profissional uma vez que se apresenta a precarização do trabalho. Assim Pinto (2013, p. 49) aponta que:

[...] verifica-se a priorização da sala de aula, revelando uma opção pelo aprendizado, entendido como repasse de pacotes fechados de conhecimento, ao estilo dos pacotes de instruções usados para preparar operadores de máquinas, guardadas, obviamente, as devidas proporções.

Nesse sentido, ressalta-se a função do docente em ter que trabalhar com diversas turmas nucleadas, com níveis de entendimento diferentes sob a realidade social, política, econômica e cultural do país e da profissão, inferindo diretamente na formação profissional.

A cerca da nucleação de turmas e ausência da sequência dos semestres, visualiza-se nos Quadros 7 e 8 a formação ofertada aos discentes. Foi realizado um quadro em ordem crescente demonstrando o semestre que o discente deveria cursar e o semestre efetivamente cursado, no período matutino e no período noturno (esses dados foram informados pelas discentes durante a realização da entrevista).

Quadro 7. Período matutino, semestre do curso e semestre cursado.

Semestre do curso	Semestre cursado
1º	1º
2º	4º
3º	3º
4º	5º
5º	6º
6º	8º
7º	7º
8º	2º

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Quadro 8. Período noturno, semestre do curso e semestre cursado.

Semestre do curso	Semestre cursado
1º	1º
2º	4º
3º	5º
4º	6º
5º	2º
6º	3º
7º	7º
8º	8º

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Evidencia-se, a partir dos Quadros 7 e 8, que a formação das participantes da pesquisa ocorreu de forma fragmentada, refletindo na compreensão histórica da profissão, suas transformações, o processo de ruptura com o conservadorismo, bem como no aprofundamento do desenvolvimento social, econômico, político e cultural da sociedade, sobretudo nas disciplinas em que há pré-requisito (exemplos: FHMT e estágio). Dessa forma revela-se que o princípio 4 das DC “Superação da fragmentação de conteúdos na organização curricular, evitando-se a dispersão e a pulverização de disciplinas e outros componentes curriculares” (ABEPSS, 1996, p. 6) não foi realizado.

Segundo relato das participantes da pesquisa, foi necessário realizar a nucleação de turmas (conforme abordado no capítulo 2) devido a quantidade de alunos e a justificativa da universidade foi que não seria possível manter a turma que estavam cursando devido a quantidade de alunos, ressalta-se que no 8º semestre matutino somavam-se 4 alunas. Contudo, demonstra a precarização do ensino somado a ausência do comprometimento da universidade com a formação, pois, conforme pesquisa bibliográfica estudada, revela que a educação passou a ser um serviço, uma mercadoria, cujo objetivo é ofertar mão de obra para o capital.

O estágio é parte integrante das Diretrizes Curriculares 1996, sendo um princípio indissociável da supervisão acadêmica e profissional, assim como obrigatório, conforme aponta as Diretrizes Curriculares de 1996 (ABESS/CEDEPSS, 1996, p. 19):

Estágio Supervisionado: É uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio institucional objetivando capacitá-lo para o exercício do trabalho profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Esta supervisão será feita pelo professor supervisor e pelo profissional do campo, através da reflexão, acompanhamento e sistematização com base em planos de estágio, elaborados em conjunto entre Unidade de Ensino e Unidade Campo de Estágio, tendo como referência a Lei 8662/93 (Lei de Regulamentação da Profissão) e o Código de Ética do Profissional (1993). O Estágio Supervisionado é concomitante ao período letivo escolar.

É no capó de estágio que o discente tem que a oportunidade de conhecimento a realidade, a partir da imersão na prática, da observação, dos atendimentos, do trabalho em rede, dentre outros, segundo Lewgoy (2010, p. 45):

A supervisão de estágio, à articular formação e exercício profissional, abarca a compreensão, a análise, a proposição e a intervenção em processos sociais, compondo a dinâmica da relação entre teoria e realidade. [...] Tal apropriação oportuniza aos alunos o contato com as situações reais de trabalho nos seus campos de estágio, entendidos como sínteses de múltiplas determinações, de muitas relações sociais, históricas, econômicas (de produção), políticas, culturais e ideológicas.

Entende-se, assim, o estágio supervisionado como parte fundamental do processo de formação profissional, sendo esse o momento em que o discente entra em contato diretamente com a prática, vai a campo para, num primeiro momento, realizar observação sobre determinada área de atuação e posteriormente realizar ações em conjunto com a/o supervisora/supervisor de campo. A cerca dessa temática os participantes apontam que:

“eu vou ser suspeita para falar, porque assim, eu tive muita sorte, tanto no Saica que eu fui muito bem acolhida, é um serviço bem comprometido, uma equipe bem comprometida com a garantia de direitos da criança e do adolescente, eles são bem comprometidos com o fortalecimento do vínculo dessas crianças e adolescentes para voltar ao convívio familiar [...] no Cras a princípio o primeiro cras que eu fui [...] eu tive alguns impasses lá [...] (estava) realizando atividades que não eram pertinentes ao Serviço Social [...] e quando eu fui fazer o atendimento com uma família, com uma outra estagiária que eu percebi que ela não tinha uma conduta pertinente ao procedimento que ali estava no momento , eu comecei a me alertar quanto a isso, que não estava certo, eu cheguei a me posicionar com a minha supervisora, e ela deu algumas argumentações que quando ela chegou ao serviço já estava posto nessa maneira que era muito difícil mudar, e eu falei para ela que eu

não estava me adaptando a esse tipo de rotina [...] então eu procurei o órgão que eu fiz a inscrição que ela disse que não tinha a possibilidade de mudança, expus tudo o que estava acontecendo e o que estava sendo atribuído para eu fazer e aí ela me mudou para um outro Cras de um outro território, onde eu me identifiquei, onde eu pude ter um acompanhamento com uma supervisora super bacana, super comprometida e que trabalha com o Código de ética da profissão [...]” (Joana).

A aluna relata que realizou estágio em duas instituições, a primeira foi no Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes (SAICA), aponta que foi acolhida muito bem e que o serviço prestado a demanda condizia com o projeto de profissão. A segunda experiência ocorreu no serviço público, a mesma relata que solicitou a transferência de local, pois passou por alguns “impasses”, e mesmo após conversas com a supervisora não se adaptou.

“eu tenho aprendido bastante coisa, eu faço estágio no núcleo de idosos, e para mim foi uma experiência desafiadora, porque eu sempre trabalhei com mulheres e com criança e eu sempre tive muita resistência ao idoso, então pra mim, ter que trabalhar com esse segmento foi um desafio de desconstrução, de visão, e foi um outro momento, porque eu tinha muita resistência[...]” (Amanda).

A aluna relata sobre o desafio que o estágio proporcionou a sua formação profissional, uma vez que tinha resistência em atuar com a demanda, demonstrando a importância da realização do estágio para a desconstrução da sua visão e resistência.

“eu tive estágios muito bons, meu primeiro estágio foi com morador de rua, eu tive oportunidade de trabalhar junto com supervisor de campo onde ele dava abertura para a gente participar dos casos, para a gente entender o caso, para atender também as pessoas, então realmente nessa área eu tive um aprendizado muito bom. Depois eu fiz estagio na fundação comunidade da graça, uma fundação onde atende principalmente as mulheres e lá também a supervisora além de acompanhar nós em tudo ela deixava o espaço para a gente atender, participar as reuniões, participar das entrevistas, não só eu como as estagiarias que estavam lá comigo, e agora eu estou findando meu estagio aqui na universidade [...] e a professora é excelente, então eu tive ótimos, o meu estagio foi excelente, eu tive esse privilégio” (Letícia).

A aluna relata que realizou estágios em diversas áreas, podendo atuar com diversos supervisores de campo que possibilitaram a construção do conhecimento de uma forma positiva.

As outras participantes da pesquisa relataram que realizaram o estágio, contudo uma delas verbaliza que não teve boas experiências, e a outra afirma que a experiência de estágio foi muito positiva. Evidencia-se que o estágio foi avaliado como positivo para quatro participantes da pesquisa, uma, porém, relatou que a experiência foi negativa, o que infere diretamente na relação da unidade teoria e prática, uma vez que é no estágio que é possibilitado realizar a análise de tudo que foi apreendido na formação profissional.

De acordo com os relatos das participantes percebe-se o quanto o estágio contribuiu positivamente para a construção da identidade profissional das discentes, pautados no projeto profissional, conforme afirma Lewgoy (2010, p. 162):

[...] Sendo o estágio o momento em que se dá a construção da identidade profissional do aluno, tanto este como o supervisor devem estar envolvidos num processo de reflexão e crítica alicerçado nos conhecimentos teórico-metodológicos do Serviço Social [...].

O processo de formação profissional é realizado de modo que agrega teoria, prática, competências, trabalho, sendo um de seus objetivos direcionar o olhar do discente para a realidade social, possibilitando visualizar a relação de forças entre capital x trabalho, as desigualdades advindas dessa relação, que irão gerar expressões da questão social, objeto de intervenção do Serviço Social. Ressalta-se que a adoção de uma teoria social crítica faz parte de um dos princípios das DC, que possibilite compreender a totalidade social, a partir das dimensões de universalidade, particularidade e singularidade. Dessa forma a prática ultrapassa a perspectiva empírica, concretizando-se juntamente com a teoria. Dessa forma, a unidade teoria e prática transforma-se em práxis, sendo uma articulação do Ser Social com a realidade, conforme aponta Kosik (1976, p. 202):

A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade.

Dessa forma, ao serem questionadas sobre a unidade teoria e prática, as participantes da pesquisa apontam que a atuação profissional deve ser pautada nesta unidade, conforme relatam:

“[...] eu acho que os dois andam juntos, a teoria te dá embasamento para você dialogar, discutir, você tem aquilo você tem poder de conseguir discutir um assunto e tem base, então para mim a teoria anda com a prática, e a prática ela é na verdade uma consequência [...]” (Letícia)

“A teoria te mostra aquilo lá bem bonitinho, bem sistematizado, bem como fazer, mas quando você está na prática, está atuando, você tem que buscar estratégia, você tem que buscar equilíbrio, porque a realidade que se mostra ali, ela não é a mesma da teoria, porque você tem enfrentamentos de ordem institucional, familiar, social, entende? Então a teoria te mostra como fazer, ela te dá os caminhos, e dentro da prática você vai ter que buscar essa teoria para você poder fazer [...]” (Amanda).

“eu preciso saber totalmente da teoria porque como eu vou analisar aquele cidadão, aquele munícipe, que por exemplo a sociedade fala - porque lá no Cras a gente atendia muita condicionalidade por conta do bolsa família, e a gente sempre tinha umas mulheres novas, jovens, com vários filhos, então há uma culpabilização dessa mulher, por ela ter vários filhos, depender desse benefício, mas existe todo um contexto histórico por trás da vida dessa mulher e se eu não tiver esse embasamento teórico eu não vou conseguir fazer a leitura para orientar essa mulher [...] então se você não tiver esse contexto teórico adequado você não consegue intervir na realidade da família, fazendo que ela faz parte dessa sociedade, que ela é capaz de mudar o futuro dela e da família dela então eu acho que é de suma importância [...]” (Joana)

A partir do relato das discentes percebe-se que as três verbalizam a importância da unidade teoria e prática. O primeiro relato demonstra que a discente reconhece a prática como reflexo da teoria, ou seja, tem a compreensão da importância teórica para visualizar a realidade social.

No segundo relato é verbalizado que é na teoria que se tem tudo sistematizado, e que a realidade não é a mesma da teoria, demonstrando, assim, uma dicotomia na sua fala, pois verbaliza que na prática ocorre enfrentamentos de ordem institucional, mostrando, como não consegue realizar a relação da unidade teoria e prática, pois a teoria revela, nitidamente, a relação de forças entre capital x trabalho, bem como a luta de classes existente na sociedade, dessa forma percebe-se uma fragilização do entendimento da unidade teoria e prática para esta discente.

O terceiro relato expõe que sem a teoria não é possível fazer o reconhecimento da realidade vivenciada pela demanda, tampouco realizar uma intervenção junto a família que está sendo atendida/acompanhada pelo profissional.

As entrevistas realizadas com as discentes ocorreram na universidade, em horários pré-agendados com as mesmas, ressalta-se que as participantes foram muito receptivas, e mostraram interesse em contribuir com a pesquisa. Realizar a entrevista com as discentes foi fundamental para compreender o que a formação profissional proporcionou para a identidade profissional de cada uma, bem como realizar a reflexão sobre o objeto pesquisado.

Revela-se, a partir da fala das discentes a busca do comprometimento dos docentes com a formação, em oposição a falta de suporte da universidade com relação ao espaço físico, aspectos relacionados a administração e a ausência do tripé ensino, pesquisa e extensão, constatou-se que a formação ofertada ocorre com vistas ao modelo empresarial, a partir da nucleação de turmas, fragmentação de conteúdo e ausência de pesquisa e extensão, inferindo diretamente na formação do discente.

Considerando que a educação está sendo ofertada como um serviço, caminhando na contramão do direito, evidencia-se uma formação com vistas ao modelo empresarial de educação, revela-se a importância de investigar sobre a formação profissional, uma vez que reflete na direção social da profissão, conforme aponta Iamamoto (2015, p. 441):

Esse panorama do ensino universitário compromete a direção social do projeto profissional, que se propõe hegemônica, estimulando a reação conservadora e regressiva no universo acadêmico e profissional do Serviço Social brasileiro, com repercussões políticas no processo de organização dessa categoria.

Dessa forma, a educação voltada para o interesse do capital tende a direcionar a categoria profissional para uma despolitização e subordinação ao capital, inferindo diretamente na direção social do projeto profissional.

3.3.2 Análise das entrevistas realizadas com os docentes e coordenação do curso de Serviço Social

Este item, pauta-se na análise das entrevistas realizadas com as docentes e coordenadora do Curso de Serviço Social, entende-se a docência como um trabalho, e, portanto, inscrita na divisão social e técnica do trabalho, presente na relação de classes, sofrendo impactos da conjuntura atual, conforme aponta Guerra, “Também é importante dizer que a formação é um espaço de trabalho do assistente social que recebe impacto dessa conjuntura e a impacta, responde e resiste e a ela” (GUERRA, 2010, p. 728).

Observou-se, a partir dos estudos bibliográficos, que a educação passou a ser realizada pelo capital, sendo o objetivo a sua mercantilização. Dessa forma, a expansão do ensino superior privado no Brasil ocorre a partir dos interesses do capital, num sentido de contra-reforma do Estado, conforme tem-se abordado neste estudo, inferindo diretamente na formação do discente e nas condições de trabalho do docente.

Dessa forma, foi questionado as docentes e coordenadora do curso de Serviço Social a seguinte pergunta: “Qual a sua visão sobre o ensino superior privado no Brasil e o trabalho docente?” As respostas das participantes demonstram que percebem a educação como algo mercadológico, que foge do direito à educação:

“[...] com a privatização do ensino, hoje o que eu vejo é um comércio da compra e venda de algo que se chama educação, que o produto final é a educação do ensino superior” (Beatriz).

“Bem ensino superior privado no Brasil, eu acho que é uma forma de você potencializar as pessoas que não tem acesso a universidade pública, então eu acho coerente, em termos de estrutura, em termos de gestão eu acho que é necessário, o ideal é que tivesse ensino público gratuito para todos, mas como não tem e existe uma demanda imensa de pessoas que querem fazer a faculdade e ele não consegue entrar no ensino público tem que ter outras alternativas [...] Porém, as universidades privadas elas se apropriam dessa ideia da formação e de potencializar o conhecimento para o aluno de forma perversa, porque ela super fatura, primeiro uma coisa de gestão, ela super fatura em cima do ensino público quando ela recebe verba federal, quando ela passou a receber a verba federal, através do Prouni, ela superfaturou, que é a lógica de mercado, então ela sobe o custo e traz a falsa ideia de que o aluno tem desconto de até 50% do curso, quando ela superfatura, então ela é financiada pelo poder público [...] então a universidade privada desde

a década de 1980 e 1990 vai tendo uma ascensão desse espaço de transferência para o setor privado em todas as áreas, inclusive na universidade privada [...] (Isabela).

No primeiro relato a participante da pesquisa afirma que a educação se transformou em algo mercadológico. A segunda participante afirma que há coerência em existir a educação privada, uma vez que há pessoas que desejam cursar o ensino superior e não tem acesso às universidades públicas, contudo, pontua que a forma como é ofertado, ou seja, a partir da financeirização, da educação de conteúdo e da super faturação através dos programas do Governo Federal; não é a ideal e destaca o crescimento de universidades privadas desde a década de 1980.

As outras três participantes da pesquisa pautaram-se sobre o empresariamento da educação, a ausência do Estado frente a políticas de educação, redução do currículo/disciplinas, e, também, quanto ao trabalho docente apontam que é um profissional qualificado imerso nesse cenário de contra reforma do Estado.

Dessa forma, percebe-se, que o ensino superior privado tem um caráter mercadológico, financiada pelo Estado, conforme enfatiza Sguissardi (2008, p.1013):

Como corolário da tendência de tudo ser transformado em mercadoria pela sociedade capitalista, é que pode entender que os serviços educacionais, como um direito e um bem público, possam ser considerados como uma mercadoria, a educação-mercadoria, objeto de exploração de mais-valia ou de valorização. Isto não somente entre os empresários da educação, mas até certo ponto também para os interesses privado/mercantis no aparelho do Estado.

A formação em Serviço Social está imersa nesse cenário exposto pelas participantes, como também pelo referencial utilizado nesta pesquisa. Ressalta-se, contudo, as transformações societárias que ocorreram na profissão e na sociedade, as conquistas, o rompimento com a vertente conservadora, a conquista do Projeto Ético-Político Profissional pautado no Movimento de Reconceituação, bem como o movimento do capital e o reconhecimento da questão social como objeto de intervenção da profissão, como assevera Iamamoto (2015, p. 182):

O projeto de formação profissional no Brasil reconhece a dimensão contraditória das demandas que se apresentam à profissão, expressão das forças sociais que nelas incidem: tanto o movimento do capital, quanto os direitos, valores e princípios que fazem parte

das conquistas e do ideário dos trabalhadores. São essas forças contraditórias, inscritas na própria dinâmica dos processos sociais, que criam as bases reais para a renovação do estatuto da profissão conjugadas à intencionalidade dos seus agentes. Esse projeto beneficia-se tanto da socialização da política conquistada pelas classes trabalhadoras, quanto dos avanços de natureza teórico metodológica e ético-política acumulados pelos assistentes sociais ao longo dos anos 80 [1980]. O Serviço Social é reconhecido como uma especialização do trabalho, parte das relações sociais que fundam a sociedade do capital. Estas são, também, geradoras da *questão social* em suas dimensões objetivas e subjetivas, isto é, em seus determinantes estruturais e no nível da ação dos sujeitos, na produção social, na distribuição desigual dos meios de vida e de trabalho, nas suas objetivações políticas e culturais.

Assim, considera-se toda a historicidade do Serviço Social enquanto profissão no Brasil a parti de 1930, todos os reflexos, as transformações societárias, bem como as alterações nos currículos da ABEPSS.

Sobre a formação em Serviço Social nas IES privadas as participantes apontam que:

“[...] desde que eu ingressei na docência eu vejo uma precarização constante, da formação, uma redução do currículo mínimo, uma redução de disciplinas, uma simplificação do conteúdo a ser dado aos alunos, uma tecnicização prevalente [...]. O que eu vejo nas instituições privadas [...] é que o ensino privado presencial possibilita ao aluno que ele esteja em sala de aula, que ele vivencie o espaço da sala de aula enquanto espaço de debate, enquanto construção do conhecimento, enquanto também, construção de laços, de relações, mas a gente não tem uma vida acadêmica [...] porque esse aluno sai correndo da sala de aula para ir trabalhar [...]” (Mariana).

A participante da pesquisa relata aspectos sobre o aluno trabalhador, bem como os aspectos voltados para o ensino, a forma como é disponibilizado para os alunos, voltado para uma educação mercadológica, conteudista, porém, revela o acesso à universidade que este discente encontra ao ter a oportunidade de realizar um curso superior.

“eu acho que o trabalho, principalmente na instituição privada, é extremamente sucateado [...] não se considera as habilidades teóricas da docência [...] não se discute mais a grade pedagógica [...] essa ausência de preocupação com a qualidade pedagógica, ficando simplesmente uma preocupação voltada para a questão pessoal do docente e não da instituição [...]” (Alice).

A participante da pesquisa pontua questões que refletem no trabalho docente, a questão da ausência das discussões sobre a grade pedagógica, bem como a falta de consideração das habilidades teóricas dos docentes.

Depois da revisão do currículo em 1996 eu acho que teve uma cobrança dos órgãos de categoria e a gente tem visto que a maior parte das universidades, mesmo as privadas, para conseguir a aprovação e manutenção do curso, e nota para o curso, tem mantido um pouco a questão das diretrizes curriculares, então isso a gente não tem tido dificuldade com relação a isso, mas acho que tem um diferencial em relação a sustentabilidade, em função do envolvimento ou não do colegiado e do NDE, isso tem diferencial de uma universidade privada para outra universidade privada [...] mas a depender do envolvimento do colegiado se investe nessa questão para além do que está colocado no PPC do curso, discute-se a relação de uma disciplina com a outra, discute o planejamento e a depender do colegiado e mesmo da coordenação do curso, no envolvimento de uma ou de outra coordenação não se faz esse esforço de juntar o colegiado de discutir o planejamento, então fica uma formação, de certa forma, fragmentada, mesmo que o currículo mande” (Sofia).

A participante da pesquisa relata os avanços que aconteceram pós revisão do currículo em 1996, contudo, pontua que depende do colegiado e do Núcleo Docente Estruturante (NDE), que há universidades em que se realiza reuniões de planejamento pedagógico, e há outras que não ocorre, afirma que embora o currículo determine, a formação se fragmenta.

“Eu acredito que há professores qualificados dentro das universidades privadas [...] e aí você tem um perfil de aluno que vem para a universidade privada que é aquele aluno que historicamente teve o ensino desde a primeira série e até terminar o ensino médio com fragilidade, então esse aluno consequentemente vai vir para a universidade com uma série de fragilidades, que começa lá no ensino básico e que a universidade não vai dar conta, por melhor que seja o quadro de professores [...] e é esse perfil de aluno que nós vamos ter dentro da universidade privada, então como é que é trabalhar com esse perfil, onde eu estou falando do trabalhador, porque é um trabalhador-aluno que ousa fazer uma faculdade na grande maioria no período noturno e as quatro horas da manhã eu tenho aluno que já está de pé indo para o ponto de ônibus [...]” (Isabela).

A participante da pesquisa relata o aspecto conjuntural da educação no Brasil, apontando questões que remetem a reflexão acerca do acesso do discente, (que se insere numa IES privada em um curso de nível superior) teve no ensino fundamental

e médio, o aluno trabalhador, diga-se de passagem, que adentra o espaço universitário com todas as dificuldades que o cotidiano lhe impõe. Chauí (2003, p. 23) salienta esta questão:

A baixa qualidade do ensino público nos graus fundamental e médio tem encaminhado os filhos das classes mais ricas para as escolas privadas e, com o preparo que ali recebem, são eles que irão concorrer em melhores condições às universidades públicas, cujo nível e cuja qualidade são superiores aos das universidades privadas. Dessa maneira, a educação superior pública tem sido conivente com a enorme exclusão social e cultural dos filhos das classes populares que não têm condições de passar da escola pública de ensino médio para a universidade pública.

Destarte, a formação aligeirada juntamente com a baixa qualidade do ensino público, reflete no ensino superior, conforme relato da participante:

“Eu percebo que os eventos que a gente faz, que é para muda o layout de uma sala de aula, que é para você levar o estudante para um outro patamar, um outro conhecimento, nem sempre ele entende que aquilo é mais uma fonte de aprendizado [...]” (Beatriz).

Percebe-se, que muitas vezes o discente não reconhece a importância de atividades extracurriculares (por exemplo palestras, eventos, congressos, etc.) demonstrando a necessidade de reflexão com os discentes e buscar alternativas de superar a ausência destes nestas atividades.

Diante dos relatos apresentados, nota-se a precarização do ensino através da ausência de debate acerca de questões pedagógicas do curso e a formação fragmentada.

O ensino universitário tem de ser reduzido “ao treinamento, à transmissão de conhecimentos e ao adestramento que marcam o ensino pasteurizado, fragmentado e parcializado”, como já denunciavam as entidades da categoria, em 1999 (ABESS/ CFESS / ENESSO, 1999 *apud* IAMAMOTO, 2015, p. 437).

Em contrapartida, fica explícito aspectos relacionados ao discente que está inserido na universidade, um discente trabalhador residente da periferia de São Paulo, que trabalha no centro e que estuda no período noturno, que, historicamente, teve uma educação de baixa qualidade e que não teve acesso a universidade pública.

Quando questionados acerca das condições e relações de trabalho do docente as respostas das participantes condizem com relação a questão da forma de contratação (hora-aula), duplo ou triplo vínculo de trabalho para manter a sua sobrevivência, ausência de benefícios como, por exemplo, o vale transporte; e também, quanto a estrutura física da universidade, equipamentos áudio visuais para auxiliar em sala de aula (data show e caixa de som), bem como como ausência, algumas vezes de caneta para lousa, giz ou apagador. Conforme relatos abaixo:

“eu tenho um outro vínculo de trabalho, né? Esse duplo vínculo ele impede que o professor se torne um cientista, porque o professor ele precisa ter tempo para fazer a pesquisa, para amadurecer aquele objeto, para buscar referenciais teóricos em outras redes [...] o fato de ser horista você só ganha pelas horas trabalhadas, isso também não permite que você faça mais do que isso, porque eu também não vou ser voluntária, e me doar além das horas, a instituição vem reduzindo salário, então você ganha pela hora, e não permite que você passe a ser um pensador, porque quando você não constrói conhecimento a partir da pesquisa você só pode reproduzir [...]” (Mariana).

A participante relata que tem duplo vínculo empregatício e aponta as dificuldades da realização de pesquisa na universidade devido o regime de trabalho ser hora/aula.

“A gente tem visto muitos professores que tem vários empregos, isso precariza em função da disposição, a questão do valor hora/aula, já foi bem maior o valor das universidades privadas – aqui em São Paulo, pelo menos [...] o plano de carreira é: se eu sou mestre e passei a ser doutor você aumenta 1 real a hora/aula, isso quando a universidade tem a vaga do doutor para te repassar [...] o plano de saúde a contribuição é do funcionário, então não compensa, o auxílio-transporte não temos, então é bem precária a relação dos benefícios e da condição do trabalho. E do ponto de vista de sala de aula, tem instituições que investem mais, que tem equipamento, áudio-visual, tem sala, o coordenador da unidade investe que tenha relação com as ONG’s locais, investe na questão de trazer cultura, e tem outras unidades que não presenciamos isso, as vezes no mesmo grupo, tem a diferenciação de uma coordenação para outra [...]” (Sofia).

O relato da participante demonstra a necessidade do docente ter mais de um trabalho, uma vez que carece de benefícios, expondo uma relação precária das condições de trabalho e benefícios, bem como da aproximação da universidade com a comunidade.

Ela é precária. Sempre foi, não é hoje, o trabalhador docente ele é a mais valia consentida, porque eu me vejo presa a esse sistema por uma necessidade concreta de sobrevivência. Tem universidades que tem uma estrutura física para poder permitir o trabalho mais adequado desse professor, na universidade que eu estou agora eu não tenho essa estrutura, se eu preciso de um data show eu vou ter que ficar na fila de espera, se eu preciso de uma caixa de som eu vou ter que trazer, se eu preciso de um microfone porque a turma é grande eu vou ter que trazer, mal tenho giz e pincel para a lousa branca e o apagador, então é claro, hoje é uma precarização [...]” (Isabela).

O relato da participante expõe duas grandes questões a primeira refere-se ao docente como mais valia consentida, ou seja, reconhece a exploração que ocorre, porém necessita do trabalho por uma questão de sobrevivência na sociedade capitalista; a segunda questão está relacionada a condição de trabalho que é ofertada ao docente e a precarização para a efetivação do trabalho.

A partir das entrevistas realizadas evidencia-se uma precarização nas condições e relações de trabalho, perpassam os benefícios ao docente, a disposição de melhores condições didáticas para que possa lecionar e a questão da contratação hora/aula, que impede uma maior dedicação do docente à universidade, a pesquisa, a extensão e, propriamente, ao ensino; conforme enfatiza Guerra (2010, p. 733):

Cabe mencionar que dadas às condições sob as quais o trabalho docente se realiza – em especial nas instituições privadas, tais como contrato de trabalho horista, ausência de espaço físico, ausência de investimento institucional, dentre outras –, a pesquisa fica comprometida ou é resultado da iniciativa privada.

No artigo 207 da Constituição Federal de 1988 dispõe que ocorrerá nas universidades a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Contudo, após a aprovação da LDB em 1996 ocorre a criação de outras instituições, na qual, a sua função é exclusiva para o ensino, ou seja, não há obrigatoriedade da realização do tripé ensino, pesquisa e extensão²⁴. Contudo, nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996) a indissociabilidade apresenta-se como um princípio que fundamenta a formação profissional. Uma das perguntas realizadas as participantes da pesquisa eram referentes a execução do tripé ensino, pesquisa e extensão, as docentes apontam que:

²⁴ Este tema foi aprofundado no capítulo 2, item 2.1.

O tripé? nesta que eu estou? De jeito nenhum, se teve foi em outro momento... Essa universidade tem na sua história [...] um histórico muito positivo, muito importante, de uma formação, principalmente das primeiras turmas [...] uma grade curricular muito melhor do que das outras universidades, mas de uns três anos para cá a gente já perdeu bastante a qualidade, por conta das condições de trabalho. (Alice).

O relato aponta que as perdas das condições de trabalho do docente refletem na qualidade pedagógica do curso, dessa forma verbaliza que não ocorre o tripé ensino, pesquisa e extensão.

Não existe, a gente não tem no curso de Serviço Social, não tem extensão, a pesquisa é via a questão do TCC, que fragilizou nos últimos períodos, a gente tinha TCC mesmo, que o aluno saia, dialogava com seus campos de estágio, dialogava com o seu cotidiano, na experiência do campo de intervenção e agora virou um artigo, então preconizou esse estímulo do aluno fazer a construção do conhecimento, que é importante. (Sofia).

A participante afirma que não ocorre a extensão e que a pesquisa era realizada através do TCC, contudo, evidencia-se que faz alguns semestres que se extinguiu o TCC, dessa forma, o que é apresentado pelos discentes no final do curso é um artigo. A transferência do TCC para artigo implica diretamente na formação do aluno, uma vez que para a realização do primeiro ocorre uma pesquisa mais detalhada, já o artigo é algo menor, mais objetivo. Assim, fragiliza-se a pesquisa e a construção do conhecimento.

“Ao longo da história a gente teve tentativas de ter o tripé, mas essas tentativas nunca se consolidaram. A gente tem a parte do ensino, de qualidade em sala de aula? Sim. Os professores são extremamente dedicados? São. A parte de pesquisa a gente teve algum momento proposta de algum projeto, PIBIC, algumas iniciativas? Sim, mas não chegou a se consolidar. Alguma possibilidade de ter um projeto de extensão? sim, mas também não se consolidou. E por que? Porque também tem essa questão de que somos horistas, nós ganhamos pela aula e que não temos como e condição financeira de bancar enquanto voluntários um projeto de você ficar na instituição para além da aula, né? Não tem como” (Mariana).

A participante da pesquisa relata que não ocorre a pesquisa e extensão, justificada pelas questões das condições de trabalho relacionado a forma de contratação do docente (hora/aula) e pela falta de investimento da universidade.

“Não, não tem. As atividades de extensão são muito mais direcionadas para captar aluno do que para formação. Deveria ser o contrário, fazer uma atividade de extensão para a construção do conhecimento e aí poderia vir aluno, não, o objetivo central é captar aluno, não é a construção do conhecimento. Então você faz as atividades com o objetivo invertido. e aí é claro, você tem o ensino, a sala de aula” (Isabela)

A participante afirma que não ocorre a pesquisa e extensão, e enfatiza que as atividades que ocorrem (para além do ensino) são voltadas para captação de alunos, não para formação e construção do conhecimento.

“[...] hoje tem a questão da iniciação científica bem forte, o CNPq está dando bolsa, então está bem legal, nós temos o [cita o nome do discente] que está fazendo iniciação científica. [...] eu penso que tem sim, a extensão a gente vive fazendo algum trabalho [...] a jornada de estágio, a consciência negra, tem várias coisas que a gente busca como extensão [...]” (Beatriz)

A participante relata que tem um discente que está participando da Iniciação Científica, através de bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e reconhece atividades como palestras, eventos sobre estágio e dia da consciência negra como extensão. Porém, não citou a pesquisa.

A maioria das respostas apontam que não ocorre o tripé ensino, pesquisa e extensão na instituição por várias questões, uma delas relacionadas as condições de trabalho, a forma de contratação como horista e apontam que ocorreram tentativas que não foram consolidadas.

As entrevistas com as docentes e coordenadora do curso ocorreu de forma muito tranquila, as docentes foram muito solícitas, ocorreram a a partir de horários pré-agendados.

Percebe-se que são profissionais muito envolvidos com a docência e demonstram-se comprometidos com ensino de qualidade, embora as condições de trabalho não sejam favoráveis, evidencia-se o reconhecimento do espaço acadêmico como construção do conhecimento imerso na contradição capital x trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo geral analisar a formação em Serviço Social no ensino privado presencial na Região Leste do município de São Paulo, segundo as Diretrizes Curriculares da ABEPSS/1996. Sendo as categorias teóricas que sustentaram a pesquisa foram Ensino Superior no Brasil, Formação em Serviço Social e DC da ABEPSS de 1996.

A partir da pesquisa bibliográfica foi realizado um estudo sobre os dados históricos da educação superior, a implantação das políticas neoliberais no Brasil bem como o processo de expansão do ensino superior privado. Foi possível retomar a história da profissão no Brasil, a sua profissionalização, o Movimento de Reconceituação, a formação profissional, as DC da ABEPSS e, por fim, realizar uma análise da formação presencial em uma IES privada, sendo assim alcançado o objetivo geral da pesquisa.

Ressalta-se que o Serviço Social nasce da contradição do capital x trabalho com objetivo de controle dos operários naquela época, com função assistencialista, a partir da caridade. Essa perspectiva de intervenção profissional, historicamente, vem se transformando de acordo com as mudanças societárias, principalmente após o Movimento de Reconceituação da Profissão, que ressignifica a profissão com vistas a uma sociedade mais justa, igualitária, sem discriminação, preconceito, visando a liberdade e autonomia do cidadão.

Nesse sentido, as DC da ABEPSS de 1982 manifesta-se a luz do PEPP, numa perspectiva crítica, reafirmando em 1996 a importância do Serviço Social reconceituado, a partir da construção coletiva, com um olhar maturo da profissão, expondo a opção política pela classe trabalhadora, superando a fragmentação dos conteúdos, a partir da aproximação da teoria marxista e afirmando que as expressões da questão social são objeto de intervenção da profissão.

Dessa forma, apresenta-se um cenário de reorganização do capital e sua ideologia e política de denominação, a partir da privatização do Estado, desregulamentação dos direitos do trabalho e desmontagem do setor produtivo estatal. Resultando no processo de reestruturação da produção e do trabalho, caracterizando uma ofensiva a classe trabalhadora, culminando em desemprego, precarização e flexibilização do trabalho.

Nessa conjuntura ocorre a expansão do voluntarismo, empreendedorismo e cooperativismo, mascarando a auto exploração do trabalho, substituindo o trabalho formal pelo informal, gerando novos mecanismos de intensificação e

superexploração da força do trabalho. Cada vez mais se estrutura o capital e desestrutura o ser social, gerando crescimento do capital, transformando as relações sociais em relação de produção.

A “transformação” das relações sociais em relação de produção se apresenta de forma mistificada, mascarada, porém se faz presente na sociedade por meio de mercadorias e dinheiro, dessa forma verifica-se o antagonismo das classes sociais.

Imerso neste cenário encontra-se o Estado, com ações, cada vez mais evidentes, a favor do capital, ou seja, uma ofensiva conservadora contra as políticas sociais. Políticas essas que foram resultados de conquistas referentes aos direitos sociais cristalizados na Constituição Federal de 1988. Contudo, ressalta-se que a função do Estado, na perspectiva marxista, expressa os interesses da classe dominante.

Nesse sentido, as políticas neoliberais apresentam-se com o objetivo de anular o projeto societário de superação do capital pela classe trabalhadora e cada vez mais obter controle do trabalho. Percebe-se a “redefinição do papel regulador do Estado” com privatização, terceirização, ajuste fiscal, sendo sua atuação com maior viés econômico, em contrapartida o sucateamento das políticas públicas.

Diante das pesquisas realizadas percebe-se os impactos da ação do Estado em todos os âmbitos da vida em sociedade, ou seja, nas áreas da economia, política e social, por consequência recai objetivamente sobre o Serviço Social, seja na formação profissional, na implantação de políticas públicas, seja na inserção do trabalhador no setor de serviços – as atividades de serviços estão imersas na dinâmica da acumulação.

No que concerne à educação - enquanto direito, a organização do ensino superior no Brasil acompanhou a transformação político institucional do país, nota-se o início da descentralização do ensino superior e a criação de instituições privadas, e posteriormente, a sua expansão, conforme determinação do BM e FMI, possibilitando a mercantilização do ensino superior, a partir da educação conteudista, fragmentada, ocorrendo a nucleação de turmas, ou seja, discentes de diversos semestres numa mesma sala, fragilizando a formação profissional.

Considera-se que o pressuposto da pesquisa foi confirmado, a formação presencial ofertada pela IES privada pesquisada está direcionada para a formação mercadológica e ao processo de acumulação do capital, respondendo as estimativas do BM e do FMI. A formação ofertada pauta-se no ensino, sem a pesquisa e

extensão, sendo os docentes e discentes do curso afetados de diversas formas, seja pelas condições de trabalho, seja pela formação ofertada.

Entende-se que os objetivos específicos da pesquisa: compreender as condições educacionais do discente, bem como seu desempenho para um aprendizado reflexivo e crítico; analisar se ocorre o tripé ensino, pesquisa e extensão, e, pesquisar as condições de trabalho dos docentes e coordenadores do curso de Serviço Social, foram alcançados, uma vez que a pesquisa evidenciou as condições de ensino do discente e as condições de trabalho dos docentes e coordenação.

Percebeu-se que a formação ocorre a partir de uma perspectiva fragmentada e conteudista, sem o tripé ensino, pesquisa e extensão, uma vez que a legislação não obriga a sua efetivação nas universidades privadas. Evidenciou ainda fragilidades de infraestrutura das salas de aula e parte administrativa da universidade, apontada pelos discentes. Quanto as condições de trabalho das docentes e coordenadora do curso, revela uma precarização quando a forma de contratação, ausência do incentivo a pesquisa, extensão e planejamento pedagógico.

Ressalta-se, que alguns participantes da pesquisa ingressaram na graduação de Serviço Social com a perspectiva da atuação do/a profissional assistente social como alguém que realiza ações caritativas, assistencialistas; ou seja, após 37 anos da primeira revisão curricular (1982), que objetivava uma perspectiva crítica do fazer profissional, embasado na teoria social, reafirmado em 1996 com as DC da ABPESS, ainda é motivo atenção, ademais em tempos onde o neoliberalismo cresce cotidianamente. Dessa forma, este entendimento da ação assistencialista do profissional apresenta-se como um dos desafios da formação.

O Serviço Social tem como objetivo uma nova sociabilidade, sem desigualdade social, objetivando o fim das classes, uma sociedade equânime, justa e sem discriminação, nesta direção as DC de 1996 propõem uma formação profissional a partir da teoria social crítica sendo as expressões da questão social o objeto de intervenção do assistente social. Em contrapartida o projeto neoliberal tem como projeto de sociedade a hegemonia do capital a partir da reestruturação produtiva, com vistas a flexibilização e precarização do trabalho, sendo as políticas públicas realizadas a partir do estado mínimo ou a partir do setor privado. Diante de

tais reflexões considera-se que o referencial teórico contribuiu para a realização da compreensão da sociedade e de todo trajeto sócio-histórico da profissão.

Esta pesquisa aponta a importância que as DC de 1996 representa para o Serviço Social reconceituado, demonstra as conquistas obtidas ao longo da trajetória profissional, contudo, revela que a formação presencial nas IES privadas são realizadas de uma forma fragmentada, divergente das propostas da ABPSS, portanto é necessário o fortalecimento da luta pela formação qualificada, e a criação de estratégias para o enfrentamento do avanço do projeto neoliberal e da mercantilização da educação por meio dos órgãos representativos da categoria profissional ABEPSS, CFESS e CRESS,.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. **Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social** (Com base no currículo mínimo aprovado em assembleia geral extraordinária de 8 de novembro de 1996). Rio de Janeiro, novembro, 1996.

ABEPSS; CEDEPSS. Proposta básica para o Projeto de Formação Profissional. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 50, p.143-171, abril, 1996.

ABRAMIDES, M. B.C. 80 anos de Serviço Social no Brasil: organização política e direção social da profissão. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 127, p.456-4475, set./dez. 2016.

AGUIAR, G. R. F. **Os governos Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva e o ensino superior no Brasil de 1995 a 2010**. 252 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP. 2014.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2ed, São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

ASSIS, R. L. M.; ROSADO, I. V. M. A unidade teoria-prática e o papel da supervisão de estágio nessa construção. **Revista Katálisis**, Florianópolis: UFSC, v. 15, n. 2, p. 203-211, 2012.

BARROCO, M. L. S.; TERRA, S. H **Código de ética do (a) assistente social comentado**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

BEHRING, E. R.; RAMOS, S. R. O protagonismo da ABEPSS no passado e no presente: 30 anos de lutas. **CFESS (Org.)**, v. 30. Brasília, 2009.

BERHING, E. R. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do estado e perda de direitos. 2ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOSCHETTI, I. O Projeto Ético Político profissional trinta anos depois: sentidos e desafios. **CFESS (Org.)**, v. 30. Brasília, 2009.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2306.htm>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 5.773 de maio de 2006**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. Divisão de Temas Educacionais. **Denominações das Instituições de Ensino Superior (IES)**. Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html>. Acesso em: 23 jan. 2019.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

CARDOSO, P. F. G. 80 anos de formação em Serviço Social: uma trajetória de ruptura com o conservadorismo. **Serviço Social & Sociedade**, n. 127, p.430-455, set./dez. 2016.

CARVALHO, C. H. A. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de Educação**. v.18, Julho/setembro de 2013.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **O CFESS: conceito**. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/visualizar/menu/local/o-cfess>>. Acesso em: 23 jan. 2019.

CHAUI, M. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Poços de Caldas, 5 out. 2003. In: Conferência de abertura da 26ª Reunião Anual da Anped, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

CHESNAIS, F. A teoria do regime de acumulação financeirizado: conteúdo, alcance e interrogações. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 11, n. 1 (18), p. 1-44, jan./jun, 2002.

DURHAM, E. R. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. NUPES-USP, 2003.

EMPLASA. Empresa Paulista de Planejamento Metropolitano S/A. **Região metropolitana de São Paulo.** Disponível em: <
<https://www.emplasa.sp.gov.br/RMSP>>. Acesso em: 27 fev. 2019.

ENGELS, F.; MARX, K. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martin Claret Ltda, 2010.

GAIGER, L. I. G. A economia solidária diante do modo de produção capitalista. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, p. 181-211, jul./dez, 2003.

GUERRA, Y. A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e a distância. **Serviço Social & Sociedade**, n. 104, p. 715-736, out./dez, 2010.

GUERRA, Y. **A instrumentalidade do Serviço Social.** São Paulo: Cortez, 1995.

GUERRA, Y. Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional: significado, limites e possibilidades. In: **Projeto ético político e exercício profissional em serviço social: os princípios do código de ética articulados à atuação crítica de assistentes sociais.** CRESS (org.) Rio de Janeiro: CRESS, p. 123-135, 2013.

IAMAMOTO, M. V. A formação acadêmico-profissional em Serviço Social: uma experiência em construção na América Latina. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 134, p. 13-33, 2019.

IAMAMOTO, M. V. **O serviço social na contemporaneidade:** trabalho e formação profissional. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

IAMAMOTO, M. V. **Renovação e conservadorismo no serviço social:** ensaios críticos. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço social em tempo de capita fetiche:** capital financeiro, trabalho e questão social. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. **Relações sociais e serviço social no Brasil:** esboço de uma interpretação histórico-metodológico. 4 ed., São Paulo: Cortez, 2006.

INEP. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. 1995. Brasília: Inep, 1995. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 23 out. 2018.

INEP. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. 1996. Brasília: Inep, 1996. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 23 out. 2018.

INEP. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. 1997. Brasília: Inep, 1997. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 24 out. 2018.

INEP. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. 1998. Brasília: Inep, 1998. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25 out. 2018.

INEP. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. 1999. Brasília: Inep, 1999. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25 out. 2018.

INEP. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. 2000. Brasília: Inep, 2000. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25 out. 2018.

INEP. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. 2001. Brasília: Inep, 2001. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25 out. 2018.

INEP. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. 2002. Brasília: Inep, 2002. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25 out. 2018.

INEP. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. 2003. Brasília: Inep, 2003. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25 out. 2018.

INEP. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. 2004. Brasília: Inep, 2004. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25 out. 2018.

INEP. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. 2005. Brasília: Inep, 2005. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25 10 2018.

INEP. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. 2006. Brasília: Inep, 2006. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25 out. 2018.

INEP. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. 2007. Brasília: Inep, 2007. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25 out. 2018.

INEP. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. 2008. Brasília: Inep, 2008. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25 out. 2018.

INEP. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. 2009. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25 out. 2018.

INEP. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. 2010. Brasília: Inep, 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25 out. 2018.

INEP. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. 2011. Brasília: Inep, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25 out. 2018.

INEP. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. 2012. Brasília: Inep, 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25 out. 2018.

INEP. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. 2013. Brasília: Inep, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25 out. 2018.

INEP. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. 2014. Brasília: Inep, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25 out. 2018.

INEP. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. 2015. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25 out. 2018.

INEP. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. 2016. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 26 out. 2018.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução: Celia Neves e Alderico Toríbio. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 230p.

LEWGOY, A. M. B. **Supervisão de estágio em Serviço Social: desafios para a formação e o exercício profissional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, K. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Serviço Social e educação**, Rio de Janeiro, v. 3, p. 11-34, 2013.

LIMA, K. Plano Nacional de Educação 2014-2024. **Educação**, v. 2015, p. 32-43, 2015.

MARTINELLI, M. L. (Org.). **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. 2 ed, São Paulo: Veras. 2012.

MARTINELLI, M. L. (Org.). **Serviço social: Identidade e alinenação**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M. C. de S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOITA, F. M. G. da S. C.; ANDRADE, F. C. B. de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista brasileira de educação**, v. 14, n. 41, mai/ago 2009.

MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M. L. **Estado, classe e movimento social**. 3 ed. v.5, São Paulo: Cortez, 2011.

NETTO, J. P. A reforma do estado e impactos do ensino superior. **Revista Temporalis**, Brasília, n. 1, p. 11 – 34, 2000.

NETTO, J. P. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

NETTO, J. P. Cinco notas a propósito da questão social. **Revista Temporalis**, Brasília, n. 3, p. 41 – 49, 2001.

NETTO, J. P. **Ditadura e serviço social uma análise do serviço social no Brasil pós-64**. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

NETTO, J. P. **III CBAS: algumas referências para a sua contextualização**. CFESS (org.). 30 anos do Congresso da Virada. Brasília: CFESS, 2009.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64p.

OLIVEIRA, R. P. de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade** [en linea] 2009, 30 (Outubre-Sin mes). Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313700006>>. Acesso em: 31 mar. 2019.

PEREIRA, L. D. **Política educacional brasileira e serviço social**: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional. 378 f. Tese (Doutorado em Serviço Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2007.

PINTO, M. B. Precarização do trabalho docente: competitividade e fim do trabalho coletivo. **In**: Serviço Social e educação. Org. Larissa Dahmer Pereira e Ney Luiz Teixeira de Almeida. coordenadores da série Valeria Forti e Yolanda Guerra. Rio de Janeiro, Lumen Juris, 2013.

PONTES, R. **A categoria de mediação em face do processo de intervenção do Serviço Social**. Universidad de Costa Rica. Boletim Eletrônico n. 31. Fev. 1999. Disponível em <<http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/sura/sura-0031.pdf>> Acesso em: 21 maio 2018.

PONTES, R. **Mediação e serviço social**. São Paulo: Cortez, 2003.

PRATES, J. A pesquisa social a partir do paradigma dialético-crítico: do projeto à análise dos dados. **In**: Diversidade e estética em Marx e Engels. Org.: Idilia Fernandes e Jane Prates. Campinas: Papel Social, 2016.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 991-1022, 2008.

SMDU. Cidade de São Paulo. Subprefeituras. **Mapa da cidade**. Publicado em 2010. Disponível em: <<https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/mapa/index.php?p=14894>>. Acesso em: 26 fev. 2019.

TAUCHEN, G. **O princípio da indissociabilidade universitária**: um olhar transdisciplinar nas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. 146p.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Roteiro de Entrevista – Coordenadora e Docentes do Curso de Serviço Social

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome _____

Idade _____

Tempo na coordenação/docência nesta IES _____

2. FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA

Qual a instituição que realizou a Graduação?

Qual a instituição que realizou a Pós-Graduação?

Especialização

Mestrado

Doutorado

Você tem experiência profissional na área do Serviço Social? Qual?

Regime de trabalho

() Horista _____

() Parcial 20h

() Integral 40h

Trabalha em outra Instituição?

() Não

() Sim

Quantas horas?

Quais são as disciplinas que você ministra no curso?

3. FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

- 1) Qual a sua visão sobre o Ensino Superior Privado no Brasil e o trabalho do docente?
- 2) Qual a sua opinião sobre a Formação em Serviço Social nos cursos presenciais privados?
- 3) Como você vê as condições e relações de trabalho do docente Assistente Social no curso de Serviço Social?
- 4) Existe o tripé universitário na formação do discente nesta instituição? Qual a sua opinião sobre ele?

APÊNDICE B: Roteiro de Entrevista – Discentes do Curso de Serviço Social**1. IDENTIFICAÇÃO**

Nome _____

Idade _____

2. FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA

Data de Início da Graduação? _____
Tem outra formação Superior? () Não () Sim Qual? _____
Local de realização do estágio _____ _____
Recebe algum tipo de bolsa auxílio? () Não () Sim Qual? _____

3. SOBRE O CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

- 1) Por que está cursando a graduação em Serviço Social?
- 2) Como avalia a sua Formação Superior em Serviço Social?
- 3) Qual a sua visão do tripé acadêmico: ensino, pesquisa e extensão?
- 4) Como você analisa a sua experiência de estágio supervisionado em Serviço Social?
- 5) É possível analisar a unidade teoria e prática com o estágio supervisionado? Fale sobre isso.

APÊNDICE C: Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social

Quadro 9. Disciplinas e ementas do primeiro semestre.

Disciplina	Ementa
Antropologia (ead)	Abrange de modo detalhado as antropologias <i>cultural, social, física (biológica) e filosófica</i> , interagindo com outras disciplinas estabelecendo a ação transdisciplinar como instrumento próprio do desenvolvimento educacional acadêmico no campo dos estudos humanísticos.
Direito e Legislação	Noções gerais de Direito. Ramos de direito: Direito Constitucional, Direito Trabalhista. Contrato de Trabalho. Normas gerais. Normas específicas. Extinção. Aviso prévio. Sistemas indenizatórios. Estabilidade. Justiça do trabalho. Organização sindical. Direito de greve. Legislação social. Previdência social. Cobertura. Aspectos técnicos e sociais. Legislação previdenciária.
Introdução a Filosofia	Filosofia e práxis. A reflexão filosófica como possibilidade de apreensão radical da totalidade social: sua trajetória no processo de desenvolvimento do ser social e sua relação com a ciência moderna.
Língua Portuguesa: produção de texto e intertextualidade	Textualidade e Intertextualidade. Coesão textual. Coerência textual. Gênero do discurso X tipologia textual. O gênero resenha: esfera social, condições de produção, conteúdo temático, forma composicional e estilo. Produção de textos dissertativos. Significado e sentido. Diretrizes de normatização do trabalho acadêmico.
Introdução a Psicologia	Origem da Psicologia, seu objeto e métodos de estudo no horizonte das Ciências Humanas. Principais abordagens teóricas da Psicologia. Teorias do desenvolvimento humano. Vida Afetiva. Gênese da Psicologia Social e seus conceitos fundamentais.
Formação Sócio Política Econômica no Brasil	Estabelece relação entre a história e a formação da sociedade brasileira, com os aspectos da herança colonial e o surgimento do Estado Nacional, a constituição e crise da República velha e com ênfase na modernização capitalista no Brasil no século XX, desde a era Vargas, o golpe militar de 1964 até a transição para a

	abertura democrática.
Fundamentos Históricos Teóricos e Metodológicos do Serviço Social I	Estudo do significado social da profissão de Assistente Social em face às expressões contemporâneas da questão social, fruto das tensões sociais produzidas pelo surgimento do capitalismo industrial.

Quadro 10. Disciplinas e ementas do segundo semestre.

Disciplinas	Ementas
Teoria Política	Estudo das instituições e do pensamento político na modernidade. Entendimento sobre a política moderna e o Estado moderno. Compreensão do debate em torno do poder, Estado e sociedade civil. Reflexão sobre os temas atuais da política contemporânea: soberania, autocracia, democracia, socialismo, cidadania.
Psicologia Social	Introdução ao campo da Psicologia Social e dos conceitos básicos sobre o homem como um ser histórico e socialmente construído e construtor. Suas relações interpessoais e manifestações grupais como expressões de sua individualidade, sociabilidade e subjetividade. Estudo das bases teóricas da Psicologia Social, a reflexão sobre as questões sociais de fundo como um subsídio para o assistente social.
Estudos do Pensamento Social	Compreensão dos fundamentos teóricos e metodológicos do pensamento social que influenciaram a produção teórica do Serviço Social. Reflexão sobre os principais conceitos, categorias analíticas e procedimentos metodológicos do pensamento de Karl Marx e de Antonio Gramsci.
Classes e Movimentos Sociais	A compreensão do conceito de classe e a formação da classe operária no contexto global. Movimentos sociais, “antigos” e “novos”, e classes sociais. As formas de lutas e organização dos movimentos sociais em seu corte de classe, gênero, raça, etnia e suas relações com as diferentes forças sociais e políticas.
Seminário Temático: Infância e Adolescência	A infância enquanto categoria histórica. A política de proteção à infância e adolescência no mundo

	e o Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Contribuição do Serviço Social na busca de alternativas de intervenção face as expressões da questão social relacionadas a infância e adolescência na contemporaneidade
Fundamentos Históricos Teóricos e Metodológicos do Serviço Social II	Análise da gênese, da institucionalização e a consolidação da profissão do Serviço Social na sociedade brasileira, sobretudo nas décadas de 30 a 50, a partir das primeiras formas de expressão da questão social com o início do movimento de industrialização no país, ressaltando a influência norte-americana e positivista. (PRÉ REQUISITO: FHTM I)

Quadro 11. Disciplinas e ementas do terceiro semestre.

Disciplinas	Ementas
Pesquisa em Serviço Social I	Ciência e senso comum. A teoria, o método e a pesquisa na construção do conhecimento científico. Significado de indicadores sociais para o Serviço Social, elaboração de pesquisa, instrumental metodológico, e análise dos principais indicadores sociais.
Economia Política	Os modos de produção na história. A transição do feudalismo para o capitalismo, a revolução industrial e francesa. O liberalismo clássico como ideário de manutenção e consolidação do capitalismo. As principais ideias de Adam Smith. A crítica de economia política clássica. A teoria marxiana do valor-trabalho.
Política Social I	O Serviço Social e a Política Social: suas relações e implicações. Discussão dos fundamentos da Política Social na sociedade capitalista e suas relações com as lutas de classes. Análise da gênese, da história e do desenvolvimento das políticas sociais no mundo e no Brasil. Estudo das influências do liberalismo para a constituição da Política Social no mundo e no Brasil. Cidadania, direitos sociais e Política Social: o Estado de Bem-Estar Social
Fundamentos Históricos Teóricos e Metodológicos do Serviço Social III	Análise do processo de Renovação da profissão nas décadas de 60 e 70, tendo como pano de fundo as alterações político societárias e econômicas ocorridas no contexto latino-americano – Movimento de Reconceitualização - e

	suas implicações teóricas e metodológicas no Serviço Social, até o semestre com o Congresso da Virada. (PRÉ REQUISITO: FHTM I, II)
Fundamentos Filosóficos aplicado ao Serviço Social	Estudo da filosofia como fruto da práxis, de sua trajetória no processo de desenvolvimento do ser social, de suas principais expressões na constituição do pensamento moderno e contemporâneo e da importância da reflexão filosófica para o Serviço Social como possibilidade de apreensão radical da totalidade social.
Seminário Temático: Envelhecimento e Estado	O debate sobre o conceito de envelhecimento na história. Aumento da expectativa de vida no Brasil e no Mundo. Importância econômica e social do envelhecimento a partir de 1990. Construção de estratégias por parte do Estado voltadas à população idosa, sobretudo a partir do marco do Estatuto do idoso.

Quadro 12. Disciplinas e ementas do quarto semestre

Disciplina	Ementa
Estudos dos espaços urbanos e rurais no Brasil	A questão urbana no Brasil: as expressões da questão social na constituição do espaço urbano, a produção das desigualdades e segregações socioespaciais. A questão rural no Brasil: a concentração da propriedade e o processo de reforma agrária. Movimentos sociais urbanos e rurais. Possibilidades de intervenção do Serviço Social.
Política Social II	Compreensão do conceito de Welfare State e sua estruturação nos países europeus. Análise do keynesianismo-fordismo para a configuração do Welfare State. Política Social no projeto do Welfare State e os debates deste para o as ações de política social no mundo e no Brasil. A crise do Estado de Bem-Estar Social. A alternativa neoliberal: políticas de ajuste e reforma do Estado – privatização, filantropização e focalização das políticas sociais no mundo e no Brasil.
Territorialidade e geoprocessamento aplicado ao	A discussão do espaço em particular o espaço urbano, nas categorias tradicionais da Geografia – região, cidade, território,

Serviço Social	territorialidade. Leitura da paisagem ao interpretar sua datação e seu constante movimento. Uso de ferramenta de geoprocessamento para interpretação mais próxima do real, mais reflexiva, mais livre de pré-conceitos e direcionada a um maior entrosamento de equipe em ações públicas ou privada.
Fundamentos Históricos Teóricos e Metodológicos do Serviço Social IV	As particularidades da profissão no processo de democratização da sociedade brasileira, destacando sua luta sindical e inserção nos movimentos sociais sua busca de ruptura com o conservadorismo. Do Congresso da Virada ao Projeto Ético-Político da profissão. (PRÉ REQUISITO: FHTM I, II e III)
Ética e Serviço Social	Estudo dos fundamentos ontológico-sociais da dimensão ético-moral da vida social e seu reatamento na ética profissional; do processo de constituição de um ethos profissional; do significado de seus valores e das implicações ético-políticas do trabalho profissional.
Laboratório de Pesquisa: Direitos Humanos	Espaço de pesquisa e reflexão teórico/prática dos Direitos Humanos, na relação com a história dos Direitos Humanos no mundo, e as manifestações de negação e garantia de direitos na contemporaneidade.
Seminário Temático: Família	estudo das transformações sucessivas que vem ocorrendo no âmbito da família quanto à convivência interna e nas suas relações com o Estado e sociedade. Compreensão do conceito de família e das características e representações socioculturais e políticas do universo familiar.

Quadro 13. Disciplinas e ementas do quinto semestre.

Disciplina	Ementa
Oficina de Formação e Trabalho Profissional: Instrumentalidade em Serviço Social I (OFTP)	A instrumentalidade no trabalho do assistente social. A construção do instrumento e da linguagem na atividade cotidiana profissional. O cotidiano de trabalho do assistente social e a execução dos instrumentos técnico-operativos para o atendimento direto ao usuário nos diferentes espaços sócio ocupacionais.
Laboratório de Pesquisa: Meio Ambiente,	Concepção, dimensões e impactos do desenvolvimento sustentável. Relações entre

Desenvolvimento Sustentável e Sociedade	meio ambiente e desenvolvimento sustentável. Políticas públicas para o desenvolvimento sustentável. Meio ambiente e interdisciplinaridade.
Fundamentos Históricos Teóricos e Metodológicos (FHTM) do Serviço Social V	Os fundamentos teórico-metodológicos do Serviço Social frente a nova reestruturação produtiva do capitalismo neoliberal. (PRÉ REQUISITO: FHTM I, II, III e IV)
Serviço Social e Interdisciplinaridade	A interdisciplinaridade merece melhor aprofundamento na área das ciências sociais aplicadas ao serviço social. Analisar o seu processo histórico no Brasil é fundamental para a compreensão e a aproximação de várias áreas do saber na atuação profissional, bem como, construir uma ação interdisciplinar nas diferentes manifestações da questão social. Neste processo torna-se primordial a definição dos conceitos de interdisciplinaridade e multidisciplinaridade.
Supervisão de Estágio I	Construção da relação teoria-prática a partir da inserção do aluno no campo de estágio, identificando o objeto de intervenção da profissão de Serviço Social no cotidiano do trabalho do assistente social.
Seminário Temático: Seguridade Social	A Seguridade Social no contexto brasileiro. A Constituição de 1988 e a Seguridade Social. As políticas sociais brasileiras contemporâneas de assistência, saúde e previdência - SUAS, SUS, reformas previdenciárias e políticas de combate à pobreza. Conselhos de direito. Possibilidades interventivas do Serviço Social. Os impactos dos ajustes neoliberais para o projeto de seguridade social brasileira.

Quadro 14. Disciplinas e ementas do sexto semestre.

Disciplina	Ementa
Questão Social e Terceiro Setor	Estudo do terceiro setor e o projeto neoliberal que traz em seu bojo a reestruturação do capital pautado pelo processo de globalização e desregulamentação da economia, que fomenta a divisão de responsabilidade entre Estado e sociedade para promoção da proteção social. Localizar o terceiro setor face às novas

	expressões da Questão Social faz-se necessário uma vez que, com o reordenamento das ações do Estado esse novo campo de trabalho, necessite ser compreendido a partir dos elementos teóricos, históricos e sociais.
Supervisão de Estágio II	Reconhecimento das diversas demandas sociais que se apresentam para o trabalho profissional do assistente social, identificando as os limites e possibilidades de resposta das mesmas.
Gestão Social: Administração, Planejamento e elaboração de projetos	Compreensão do planejamento e da administração como instrumentos de intervenção do serviço social, voltados para a gestão de políticas públicas. Entendimento da especificidade da gestão social enquanto um processo decisório, descentralizado e participativo. Discussão sobre os procedimentos e instrumentalização técnica do processo de implementação e monitoramento de políticas públicas.
Laboratório de Pesquisa: Questão Social	Questão social e lutas de classes. Questão social e particularidades regionais. Debate contemporâneo sobre a categoria questão social. A polêmica sobre a concepção francesa. A questão social no Brasil contemporâneo, na intercorrência de concentração de propriedade e de riqueza, realização de pesquisa em campo sobre a temática em questão.
Pesquisa em Serviço Social II	Abordagem crítica das técnicas de investigação social para o exercício profissional e para a produção de conhecimento em Serviço Social. Elementos do projeto de pesquisa para o TCC. Construção de um processo de pesquisa acadêmica.
Estudos do Pensamento Contemporâneo na Sociedade	A tensão constante entre os processos de compreensão da realidade, tidos como válidos tradicionalmente, indicam espaços em que o pensamento pode exercitar a liberdade de investigação e construir novos paradigmas que podem indicar caminhos novos para as mais diversas aprendizagens sobre a realidade.

Quadro 15. Disciplinas e ementas do sétimo semestre.

Disciplina	Ementa
Oficina de Formação e Trabalho Profissional (OFTP): Metodologias de Trabalho com Grupos, Famílias e Indivíduos	O trabalho com famílias no cerne das políticas. Compreensão do contexto mais amplo em que está inserida a família. Identificação de metodologias que contribuam para o reconhecimento dos limites e possibilidades e garantam o protagonismo social.
Supervisão de Estágio III	Reconhecimento das diversas demandas sociais que se apresentam para o trabalho profissional do assistente social, identificando as os limites e possibilidades de resposta das mesmas.
Pesquisa em Serviço Social III	Preparação da ida á campo. Retomada da Pesquisa quantitativa, pesquisa qualitativa e pesquisa quanti-qualitativa. Modalidade de pesquisa: pesquisa etnográfica, pesquisa participante, Pesquisa-ação, Estudo de caso e Análise de conteúdo. Retomada da pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, pesquisa experimental, pesquisa de campo. Pesquisa exploratória, pesquisa explicativa. Técnicas de pesquisa: documentação, entrevista, entrevista não- diretiva, entrevista estruturada, história de vida, observação e questionário.
Orientação de TCC I	O TCC é orientado por um professor da área de Serviço Social designado conforme sua área de conhecimentos, pesquisa ou experiência profissional. A elaboração do TCC se dá no 7º e 8º semestre do curso.
Estudo das relações étnico-raciais, gênero e diversidade sexual	Estudo das relações étnico-raciais no contexto da formação da sociabilidade brasileira. Reflexão sobre a diversidade sexual e sócio-cultural em nossa sociedade, como possibilidade de entender e respeitar as diferenças de ideias e concepções, a fim de que o aluno valorize a importância da tolerância no convívio social. Discussão sobre o processo de construção histórica de relações hierarquizadas na sociedade brasileira, considerando-se as questões socioeconômicas, de gênero e de raça e etnia.

Quadro 16. Disciplinas e ementas do oitavo semestre.

Disciplina	Ementa
Acumulação Capitalista e Desigualdade Social	A lei geral da acumulação capitalista. A inserção do Brasil na divisão internacional do trabalho. Perspectivas de desenvolvimento desigual e combinado. A produção e reprodução da pobreza e da desigualdade social. Projetos societários em disputa na sociedade na perspectiva da emancipação humana e a possibilidade histórica do socialismo. As crises do capital, as perspectivas contemporâneas de desenvolvimento e suas implicações sócio ambientais. Efetivação do projeto ético-político profissional em conjuntura adversa.
Oficina de Formação e Trabalho Profissional: Instrumentalidade em Serviço Social II (OFTP)	A instrumentalidade como expressão dos fundamentos teóricos-metodológico e ético-político do Serviço Social. As particularidades do sigilo profissional na construção de instrumentos. Os instrumentos técnico-operativos mediados pelo registro escrito.
Supervisão de Estágio IV	A construção do projeto de intervenção no cotidiano do trabalho do assistente social, considerando as particularidades dos dilemas ético-políticos, teórico-metodológicos e técnico-operativos nos campos de estágio supervisionado.
Orientação de TCC II	O TCC é orientado por um professor da área de Serviço Social designado conforme sua área de conhecimentos, pesquisa ou experiência profissional. A elaboração do TCC se dá no 7º e 8º semestre do curso.
Processos de Trabalho e Serviço Social	O significado do trabalho na sociedade burguesa. Os processos de produção e reprodução social. As formas de acumulação do capitalismo contemporâneo. Mudanças no mundo do trabalho e centralidade do trabalho. O Serviço Social como especialização do trabalho coletivo. Exigências profissionais e estratégias do trabalho profissional para a efetivação do projeto ético-político.

ANEXOS

Anexo A: Parecer consubstanciado do CEP.

UNESP - FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS/CAMP. DE FRANCA	
---	---

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL: uma análise sobre a Educação Superior Privada na Região Leste do Município de São Paulo

Pesquisador: Marusa Fernandes da Silva

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 91735218.6.0000.5408

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.915.678

Apresentação do Projeto:

O projeto foi apresentado de forma clara e concisa. Todos os elementos necessários para a análise de como se dará o contato e participação dos sujeitos da pesquisa estão disponibilizados pelos documentos inseridos.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo da pesquisa foi apresentado claramente, a saber: "Identificar e analisar como ocorre a formação em Serviço Social no ensino privado presencial na região leste do município de São Paulo". A análise do projeto esclarece muito bem como se pretende cumprir este objetivo. Objetivos secundários se somam ao objetivo principal.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram suficientemente considerados, especialmente no arquivo que contém do projeto de pesquisa completo e detalhado.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Como toda pesquisa bem orientada, a mesma é relevante e se propõe a contribuir para compreensão de como se dá a educação superior privada em Serviço Social. Indica-se, no arquivo contendo as informações básicas da pesquisa, que o número de depoentes a serem entrevistados

Endereço: Av. Eufrasia Monteiro Petraglia, 900		CEP: 14.409-160
Bairro: Jd. Antonio Petraglia		
UF: SP	Município: FRANCA	
Telefone: (16)3706-8723	Fax: (16)3706-8724	E-mail: comiteetica@franca.unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS/CAMP. DE FRANCA**



Continuação do Parecer: 2.915.678

seria definido apenas após contado com as instituições alvo. Em seguida, indica-se o número de 10 depoentes, informação repetida na folha de rosto. Com isso, o CEP está aceitando este número. Qualquer alteração posterior pretendida para o número de depoentes precisará ser informada ao CEP.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram preenchidos e/ou inseridos, a saber: as informações básicas do projeto, o TCLE, o projeto detalhado, a folha de rosto e os questionários semi-estruturados para as entrevistas, disponíveis nos apêndices do projeto detalhado. Também foi inserida autorização de uma instituição de ensino superior onde atuam ou estudam os participantes da pesquisa.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Conclui-se pela APROVAÇÃO do presente Projeto de Pesquisa e consequente início da pesquisa de campo.

Considerações Finais a critério do CEP:

O colegiado aprova o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1154017.pdf	02/09/2018 21:36:51		Aceite
Outros	autorizacao_institucional.jpg	02/09/2018 21:36:13	Marusa Fernandes da Silva	Aceite
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Marusa.pdf	14/06/2018 19:32:23	Marusa Fernandes da Silva	Aceite
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Marusa.pdf	14/06/2018 19:20:41	Marusa Fernandes da Silva	Aceite
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Marusa.pdf	14/06/2018 19:20:16	Marusa Fernandes da Silva	Aceite

Endereço: Av. Eufrasia Monteiro Petraglia, 900

Bairro: Jd. Antonio Petraglia

CEP: 14.409-160

UF: SP **Município:** FRANCA

Telefone: (16)3706-8723

Fax: (16)3706-8724

E-mail: comiteetica@franca.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS/CAMP. DE FRANCA



Continuação do Parecer: 2.915.678

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FRANCA, 25 de Setembro de 2018

Assinado por:

Helen Barbosa Raiz Engler
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Eufrasia Monteiro Petraglia, 900

Bairro: Jd. Antonio Petraglia

CEP: 14.409-160

UF: SP

Município: FRANCA

Telefone: (16)3706-8723

Fax: (16)3706-8724

E-mail: comiteetica@franca.unesp.br

Anexo B: Declaração.**D E C L A R A Ç Ã O**

Declaro, para os devidos fins, que a pesquisadora Marusa Fernandes da Silva, RG: MG 11.917.359, está autorizada a realizar pesquisa nesta Instituição_____, Endereço_____, CEP:____, cidade/SP, CNPJ:.

.

São Paulo, de de 2018.

Nome/RG. da Diretora ou responsável pela Instituição

Anexo C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

NOME DO PARTICIPANTE: _____
 DATA DE NASCIMENTO: _____. IDADE: _____
 DOCUMENTO DE IDENTIDADE: TIPO: ____ Nº: _____ SEXO: M () F (X)
 ENDEREÇO: _____
 BAIRRO: _____ CIDADE: _____ ESTADO: _____
 CEP: _____ FONE: (____) _____

Eu, _____,
 declaro, para os devidos fins ter sido informado verbalmente e por escrito, de forma suficiente a respeito da pesquisa: **FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**: análise sobre a Educação Superior Privada na Região Leste do Município de São Paulo. O projeto de pesquisa será conduzido por Marusa Fernandes da Silva, do Programa de Pós-Graduação em **Serviço Social**, orientado pelo Prof (a). Dr(a) **Maria Cristina Piana**, pertencente ao quadro docente da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/UNESP/C.Franca. Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação de: (Monografia, Dissertação, Tese, Projeto (s), Relatório Trienal de Atividades/Docente, etc.) observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. O objetivo geral da pesquisa é Identificar e Analisar a formação em Serviço Social no ensino privado presencial na região leste do município de São Paulo. Fui esclarecido sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos e a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário.

São Paulo, ____ de ____ de ____.

_____.

Assinatura do participante

_____(assinatura)

Pesquisadora Responsável

Nome: Marusa Fernandes da Silva

Endereço: Rua Lagoa da Barra, 625, Bl 04 Apto 104, Itaquera, São Paulo/SP 08215-540

Tel: 11 2079-0077 / 11 98238-9607

E-mail: marusafs@hotmail.com

_____*(assinatura)*

Orientadora

Prof.^a Dr.^a. : Maria Cristina Piana

Endereço: Rua Manoel de Freitas, 1270, apto 12, Vila Totoli, Barretos/SP 14409-32

Tel: 17 98114-9082

E-mail: crispiana@uol.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Unesp – Campus de Franca
Av. Eufrásia Monteiro Petraglia, 900 - Jd. Dr. Antônio Petraglia – CP 211. CEP: 14409-160 – FRANCA – SP
Telefone: (16) 3706-8723 - Fax: (16) 3706-8724 - E-mail: comiteetica@franca.unesp.br